



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

La (con)figuración del género en textos escolares

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del título de
Licenciado en Ciencias de la
Educación Básica

Autor:

Josue Paul Cale Lituma

C.I.: 0150094456

Tutor:

Ph. D. Javier González Díez

C.I.: 1758583551

Azogues - Ecuador

Abril, 2022

RESUMEN

Los estudios de género en educación (re)presentan alternativas en torno a cómo la educación tradicional se ha ido desarrollando en Ecuador. El contenido de los textos escolares figura cómo las y los estudiantes podrían construir imaginarios basados en un modelo pre-establecido de poder. Entender cómo funciona el lenguaje en estructuras sociales específicas permite desarrollar acciones, investigaciones y análisis en torno a varios aspectos. En el presente Trabajo de Integración Curricular, la (con)figuración del género en los textos escolares fue el principal objeto de análisis. El Análisis Crítico del Discurso de libros de texto y cuadernos de trabajo del subnivel-Medio, en Lengua y Literatura me permitió examinar cuáles son los elementos que se aproximan al género. Los principales hallazgos me permiten identificar una serie de dimensiones en los textos escolares, como estereotipos, omisión/invisibilización de mujeres y/u hombres en determinados espacios, binarismo, entre otras. Después, para analizar su incidencia, realicé una investigación etnográfica en la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar, con docentes del subnivel Medio, de la cual identifiqué elementos que derivan de la mediación docente, como el tipo de material educativo que utilizan y cómo este puede (con)figurar el género desde la oralidad. Concluyo, destacando que el contenido de los textos escolares tiene múltiples dimensiones con relación al género que pueden ser analizadas y, que su impacto en las y los niños depende de cómo se desarrollen los procesos de mediación docente, por lo que es importante contar con alternativas educativas que vayan más allá de utilizar únicamente textos escolares.

Palabras clave: género; educación; textos escolares; mediación docente; análisis crítico del discurso.

ABSTRACT

Gender studies in education (re)present alternatives around how traditional education has been developing in Ecuador. The content of school textbooks figure as students could build imaginaries based on a pre-established model of power. Understanding how language works in specific social structures allows the development of actions, research and analysis around various aspects. In this Curriculum Integration Work, the (con)figuration of gender in school textbooks was the main object of analysis. The Critical Discourse Analysis of textbooks and workbooks of the Intermediate sublevel, in Language and Literature, allowed me to examine which are the elements that approximate the genre. The main findings allow me to identify a series of dimensions in school textbooks, such as stereotypes, omission/invisibility of women and/or men in certain spaces, binarism, among others. Later, to analyze its incidence, I carried out an ethnographic investigation in the Víctor Gerardo Aguilar Educational School, with teachers of the Intermediate sublevel, from which I identified elements that derive from teacher mediation, such as the type of educational material they use and how it can (con)figure gender from orality. I conclude by highlighting that the content of school textbooks has multiple dimensions in relation to gender that can be analyzed and that its impact on children depends on how the processes of teacher mediation are developed, so it is important to have educational alternatives, that go beyond using only school textbooks.

Keywords: gender; education; school texts; teacher mediation; critical discourse analysis.

Índice del trabajo

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN O PROBLEMA A INVESTIGAR	11
1.2. OBJETIVOS	18
1.2.1. Objetivo General.....	18
1.2.2. Objetivos Específicos	18
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	18
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1. EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.....	20
2.2. LOS LIBROS DE TEXTO, CUADERNOS DE TRABAJO Y LOS CURRÍCULOS ESCOLARES ...	22
2.3. GÉNERO EN EDUCACIÓN.....	24
2.4. PRÁCTICAS DOCENTES	27
3. METODOLOGÍA	29
3.1. PARADIGMA Y ENFOQUE	29
3.2. MÉTODOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	30
3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	30
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	31
3.5. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	32
3.5.1. Currículos ecuatorianos 2016 y 2020.....	32
3.5.2. Textos escolares ecuatorianos	34
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	38
4.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL DESCRIPTIVO-ANALÍTICO; LENGUAJE ESCRITO.....	38



4.1.1.	<i>El genérico masculino</i>	38
4.1.2.	<i>El impersonal</i>	48
4.1.3.	<i>El binarismo</i>	48
4.1.4.	<i>La omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres</i>	50
4.1.5.	<i>La aproximación al género</i>	55
4.1.6.	<i>Los estereotipos de género</i>	63
4.2.	ANÁLISIS DOCUMENTAL DESCRIPTIVO-ANALÍTICO: LENGUAJE VISUAL	69
4.2.1.	<i>La construcción simbólica de estereotipos de género: el cabello</i>	70
4.2.2.	<i>La construcción simbólica de estereotipos de género: el vestuario</i>	75
4.2.3.	<i>La predominación de mujeres y/u hombres</i>	80
4.2.4.	<i>La (de)construcción de estereotipos de género</i>	85
4.3.	ANÁLISIS DE LA MEDIACIÓN DOCENTE	90
4.3.1.	<i>La utilización de textos escolares</i>	90
4.3.2.	<i>La aproximación al género</i>	94
4.3.3.	<i>La (de)construcción de estereotipos de género</i>	99
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	105
6.	REFERENCIAS	108
6.1.	ENTREVISTAS	108
6.2.	DOCUMENTOS OFICIALES	108
6.3.	TEXTOS ESCOLARES	108
6.4.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
7.	ANEXOS	115

Índice de tablas

Tabla 1. Documentos y textos escolares ecuatorianos del periodo 2016-2020.....	36
Tabla 2. Contenido sin genérico masculino en quinto año de EGB-Media.	39
Tabla 3. Contenido sin genérico masculino en sexto año de EGB-Media.	41
Tabla 4. Contenido sin genérico masculino en séptimo año de EGB-Media.....	41
Tabla 5. Contenido con genérico masculino en quinto año de EGB-Media.	43
Tabla 6. Contenido con genérico masculino en sexto año de EGB-Media.	45
Tabla 7. Contenido con genérico masculino en séptimo año de EGB-Media.....	47
Tabla 8. Contenido con binarismo en quinto año de EGB-Media.	49
Tabla 9. Contenidos con omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres en quinto año de EGB-Media.....	51
Tabla 10. Contenidos con omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres en sexto año de EGB-Media.....	53
Tabla 11. Contenidos con omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres en séptimo año de EGB-Media.....	55
Tabla 12. Contenido con aproximación al género en quinto año de EGB-Media.....	56
Tabla 13. Contenido con aproximación al género en sexto año de EGB-Media.	58
Tabla 14. Contenidos con estereotipos de género en quinto año de EGB-Media.	64
Tabla 15. Contenidos con estereotipos de género en sexto año de EGB-Media.	66
Tabla 16. Contenidos con estereotipos de género en séptimo año de EGB-Media.....	68

Índice de figuras

Figura 1. Ilustración del LT5_U2-BC_E	70
Figura 2. Ilustración del LT5_U2-BC_LI	70
Figura 3. Ilustración del CT5_U2-BC_LI	71
Figura 4. Ilustración del CT5_U4-BC_LI	71
Figura 5. Ilustración del LT6_U1-BC_CO	72
Figura 6. Ilustración del LT6_U4-BC_E	72
Figura 7. Ilustración del CT6_U1-BC_CO	72
Figura 8. Ilustración del LT7_U2-BC_CO	73
Figura 9. Ilustración del LT7_U4-BC_E	73
Figura 10. Ilustración del CT7_U3-BC_LE	74
Figura 11. Ilustración del CT7_U4-BC_LI	74
Figura 12. Ilustración del LT5_U1-BC_E	75
Figura 13. Ilustración del LT5_U2-BC_LI	75
Figura 14. Ilustración del LT5_U4-BC_E	76
Figura 15. Ilustración del CT5_U2-BC_E	76
Figura 16. Ilustración del CT5_U4-BC_E	77
Figura 17. Ilustración del LT6_U3-BC_LC	77
Figura 18. Ilustración del CT6_U4-BC_CO	78
Figura 19. Ilustración del CT6_U4-BC_LI	78
Figura 20. Ilustración del LT7_U4-BC_LI	79
Figura 21. Ilustración del CT7_U4-BC_LI	79
Figura 22. Ilustración del LT5_U3-BC_LC	80
Figura 23. Ilustración del LT5_U3-BC_LI	80

Figura 24. Ilustración del LT5_U4-BC_LC.....	81
Figura 25. Ilustración del CT5_U4-BC_E.....	81
Figura 26. Ilustración del LT6_U4-BC_LE.....	82
Figura 27. Ilustración del CT6_U2-BC_LE.....	82
Figura 28. Ilustración del LT7_U1-BC_LC.....	83
Figura 29. Ilustración del LT7_U2-BC_LI.....	83
Figura 30. Ilustración del CT7_U2-BC_LE.....	84
Figura 31. Ilustración del LT6_U3-BC_CO.....	85
Figura 32. Ilustración del LT6_U3-BC_LI.....	85
Figura 33. Ilustración del CT6_U4-BC_LC.....	86
Figura 34. Ilustración del LT6_U4.....	86
Figura 35. Ilustración del LT6_U4-BC_LC.....	87
Figura 36. Ilustraciones del LT6-CT6_U4-BC_LC.....	87
Figura 37. Ilustración del LT6-CT6_U4-BC_LE.....	88
Figura 38. Ilustración del LT6_U4-BC_LE.....	88
Figura 39. Ilustración del LT6_U4-BC_LE.....	89
Figura 40. Ilustración del LT6-CT6_U4-BC_E.....	89
Figura 41. Estudiantes revisando el libro de texto de sexto año.....	91
Figura 42. Asociación de colores con lo femenino/masculino en la escuela.....	95
Figura 43. Espacios de socialización escolar.....	100
Figura 44. Cartel ubicado en sexto año.....	102

1. INTRODUCCIÓN

En Ecuador, la educación es gratuita, obligatoria y de libre acceso en los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica –EGB, con los subniveles Elemental, Media y Superior– y Bachillerato General Unificado –BGU–. La educación ecuatoriana incluye la entrega de libros de texto y cuadernos de trabajo, que contienen el conocimiento de forma estructurada; según sea el área de conocimiento –Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales–. Para el presente Trabajo de Integración Curricular –TIC– me enfoco en Lengua y Literatura, dentro del subnivel Medio. El desarrollo del contenido del TIC, así como la selección del área mencionada incluye una serie de elementos que derivan de varios aspectos. Primero, mi interés en los estudios de género en educación me motivó a examinar el campo educativo en torno a dichos estudios. Después, analicé mi experiencia con trabajos desarrollados en torno al género y análisis de documentos escolares –como el currículo y libros de texto en Ciencias Sociales, en EGB-Media–. También, reflexioné en torno a estudios empíricos con temáticas en género y educación, procedentes de mis prácticas profesionales a lo largo de mi formación.

El contenido que presento en este TIC propone articular los estudios teóricos de género en educación con mis investigaciones directas sobre el tema; lo haré a través de perspectivas como el Análisis Crítico del Discurso –ACD– de los libros de texto y cuadernos de trabajo, así como el estudio de la mediación docente. Los estudios de género en educación han sido desarrollados con una serie de enfoques que incluyen la definición del género como categoría social. El género caracteriza las diferenciaciones –en términos de atribuciones, colores, símbolos, emociones y roles sociales– que cada sociedad otorga a las mujeres y a los hombres. Esto, en el campo educativo da lugar al análisis de la incidencia de las diferenciaciones sociales en torno al género de las personas. Las diferenciaciones podrían

causar estereotipos, desigualdad o inequidad de género a corto y largo plazo dentro de los contextos escolares y de los procesos educativos (Solís, 2016; Camacho, 2011).

Los estudios de género en torno al contenido de los libros de texto y cuadernos de trabajo de Lengua y Literatura con ACD son escasos. Me pareció por lo tanto interesante incursionar en el ACD aplicado a textos escolares, con especial énfasis en detectar cómo se (con)figura el género en dichos textos. El ACD es una perspectiva que inició con la lingüística crítica, para entender cómo se desarrolla el lenguaje en la construcción de la población, que deriva del poder de las instituciones que entregan los escritos hacia la población en general – en diferentes ámbitos, como el escolar–. El ACD podría buscar individualizar tensiones del poder individual y colectivo, en espacios formales y no formales, ya sean gubernamentales y/o escolares; para así (de)construir la posible mistificación del lenguaje que podrían presentar los textos escolares que utilizan docentes y estudiantes (Rasmussen, 1999; Raiter, 2002; Rasmussen y Swindal, 2004; Kress y Trew, 1979) –en el caso del presente TIC, en Lengua y Literatura–.

En materia educativa, la narrativa que presentan los libros de texto y cuadernos de trabajo no se puede desarrollar sin un proceso de mediación. La principal figura que está en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el/la docente. Cada docente desarrolla el contenido de los textos escolares por medio de la vinculación de sus experiencias, argumentos, ideas y pensamientos. Rockwell (1995) señala que el abordaje de los contenidos puede construir significados de manera conjunta e individual. Por tal, la mediación docente es un elemento que puede intervenir en cómo se (con)figura el género como categoría social, que puede o no desarrollarse en los textos escolares. Para analizar la mediación docente realicé un trabajo etnográfico con tres docentes de EGB-Media –en quinto, sexto y séptimo–, en la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar de Cuenca, en Ecuador.

1.1. Identificación de la situación o problema a investigar

La igualdad de género brinda a las personas las mismas oportunidades, tratos y condiciones de vida. Permite el progreso de cada persona a través de hechos y situaciones que se desliguen de un estatus privilegiado derivado de ser mujer u hombre. La equidad de género es considerada desde la ética como una forma para proponer alternativas que compensen la desproporción en cuanto al goce de derechos, que se genera por el género que tenga cada persona. En Ecuador, la equidad de género es mencionada y salvaguardada por la Constitución de la República (2008), en el art. 11 menciona que “nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género (...)” (p. 11). El art. 66, numeral cuatro, destaca el “derecho a la igualdad formal, igualdad material y no discriminación” (p. 29). De tal manera, a nivel legal se reconoce el derecho ineludible de una vida libre de discriminación de cualquier índole, ya sea social, económico o de identidad personal.

La educación permite reconocer los elementos o situaciones que son mejorables de la realidad de cada contexto. Por lo que el educar crítica y reflexivamente, apoya a que cada persona goce de sus derechos sin discriminación alguna. La educación ecuatoriana es concebida como un elemento que desarrolla el ejercicio de los derechos expuestos en la Constitución de la República del Ecuador, con el fin de construir un país soberano. En adición, el art. 27 de la Constitución alude que el sistema educativo ecuatoriano se enfocará principalmente en el progreso holístico de su población, enmarcándose en el “respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” (Asamblea Constituyente, 2008, p. 16).

El *Currículo Nacional* (Ministerio de Educación, 2016) divide los contenidos en: Aprendizaje Básicos Deseables¹, Aprendizajes Básicos² y los Aprendizajes Básicos Imprescindibles³, que darán como resultado la incorporación de las Destrezas con Criterio de Desempeño⁴ (DCD) para cada área de estudio. Asimismo, el *Currículo Nacional* se enfoca en que los discentes construyan sus aprendizajes por medio de la integración en contextos específicos, para prepararlos a través de la interacción social. En la que usen lo que aprendieron de manera crítica, por lo cual, el currículo mencionado asegura que su enfoque de estudio –para el área de interés del TIC– es constructivista, definido como:

(...) parte de la consideración de que todos los estudiantes que llegan a la escuela son usuarios de su lengua materna, tienen capacidades cognitivas, afectivas y motrices, y poseen conocimientos sobre las cosas que se pueden hacer con las palabras, etc. Estos conocimientos previos son los cimientos a partir de los cuales se realiza el aprendizaje. Según David Ausubel (1969), el aprendizaje significativo solo se construye sobre un aprendizaje previo. Esto nos permite inferir la importancia de enriquecer, mediante experiencias lingüísticas variadas, la estructura cognoscitiva del estudiante, ya que dichas experiencias permitirán que construya nuevos significados. (Ministerio de Educación, 2016, p. 187)

En la actualidad, el currículo en uso es la derivación del *Currículo Nacional*, que ha sido denominado como *Currículo Priorizado para la emergencia - Fase 1 “Juntos*

¹ Contenidos que, si es que no se alcanzan, no tienen repercusiones o riesgos en el progreso de la formación académica de la población estudiantil.

² Contenidos que deben ser asimilados de manera obligatoria en el nivel de EGB al que corresponda cada estudiante, pues asegurará su continuidad cognitiva en los niveles posteriores de educación.

³ Contenidos que, en caso de no ser asumidos, presentan riesgo inminente en la en el progreso de la formación académica de la población estudiantil; su no asimilación podría desembocar en afectaciones a los planes de vida de cada estudiante, por lo que son contenidos obligatorios para cada nivel de EGB.

⁴ Se refieren a la utilización de los contenidos asimilados para el uso en la vida cotidiana, a través de valores, conocimientos específicos, hechos, conceptos, habilidades, entre otras.

Aprendemos en Casa” (Ministerio de Educación, 2020a). Este currículo se origina en la pandemia generada por el Covid-19. Consiste en la sistematización de los contenidos curriculares establecidos y diseñados en las áreas de conocimiento estipuladas en el *Currículo Nacional* (Ministerio de Educación, 2016).

Además, a través del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2019-00057-A, se desarrolla el *Lineamiento para la aplicación del Servicio Educativo Extraordinario "Educación En Casa"* (Ministerio de Educación, 2020b). Este acuerdo surgió a causa de la emergencia sanitaria, producto de la pandemia de Covid-19 y busca asegurar la ejecución del derecho a la educación por parte de la población ecuatoriana, bajo la modalidad que implica la virtualidad. Esto, a través del apoyo de cada institución educativa, vinculada a cada hogar de la población estudiantil y así, brindar un servicio educativo extraordinario. El Currículo Priorizado delimita y expresa que los Aprendizajes Básicos Deseables no serán incorporados en su estructura. La justificación de la omisión de dichos aprendizajes se deriva de la modalidad virtual. En la que no se puede desarrollar el conocimiento de la misma manera que implica la presencialidad. El sistema educativo ecuatoriano se desarrolla a partir de lineamientos y contenidos curriculares que son concretados en contenidos dentro de los libros de texto y cuadernos de trabajo (Ministerio de Educación, 2016).

De todas las áreas de estudio obligatorias, considero a la Lengua y Literatura como eje transversal que permite la comunicación entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, porque esta área de conocimiento desarrolla el enfoque comunicativo para asimilar, emitir y discutir de manera articulada ideas y/o comentarios en su comunidad educativa y en todos los espacios en los que se pueda ubicar cada estudiante. El lenguaje, tanto el escrito como el visual, es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues puede ser transmisor de estereotipos, desigualdades o inequidad de género, que se podrían interiorizar, ya sea por

medio de discursos orales –generados por la mediación de docentes e interacción entre pares– o por discursos escritos y visuales –presentes en los libros de texto y cuadernos de trabajo–.

Como he mencionado con anterioridad, los estereotipos de género son las características que una sociedad considera como femenino o masculino. Esta consideración puede generar discriminación, desigualdad de condiciones o violencia entre las personas (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). En el ámbito educativo, los estereotipos de género podrían desarrollarse a partir de la (con)figuración que va más allá del sentido literal o analógico, esta acción se denomina tropo o topo y suele estar presente en libros de texto, cuadernos de trabajo y currículos –recursos educativos–. El tropo puede definirse como el uso de las palabras o expresiones que van en sentidos diferentes al que pertenecen realmente (Contreras et al., 2019). Mientras que, Iglesias y Voto (2019) indican que el topo parte del lugar de enunciación común, preestablecido; generalmente resulta en clichés lingüísticos derivados de una construcción social basada en consensos sobre la construcción del lenguaje escrito/visual que posean los recursos educativos.

Dichos elementos podrían restringir la construcción de imaginarios, pues se desarrollan a partir de la narrativa del texto, en el que la imposición del lenguaje subyace la interiorización y naturalización de condiciones, premisas, comportamientos o actitudes. A partir de esto, se puede organizar el pensamiento en el que los lectores deben “hallar” un significado a lo que leen y observan y, posteriormente, apropiarse de dicho significado. Algunas lecturas pueden tener una narrativa en la que los estereotipos de género son muy marcados: por ejemplo, a las mujeres se las coloca/menciona en estudios de artes y humanidades, mientras que a los varones en los de ciencias experimentales/exactas, sugiriendo así actitudes diferentes que posteriormente tendrán efecto sobre la asignación de roles profesionales y sociales. Las imágenes suelen presentar escenarios en los que existe

predominación de personajes femeninos o masculinos, según sea la temática: si se representa acciones que implican interacción social en espacios físicos determinados, a la mujer se la coloca en la cocina y al varón en la oficina.

Otros ejemplos de elementos que pueden aproximarse a la (con)figuración del género son los estereotipos, que se pueden visibilizar más allá de los recursos educativos, pero que también forman parte de la construcción social de las identidades de cada persona: si un varón utiliza ropa de color rosa, su virilidad se subestimaría, debido a que dicho color es, aparentemente, más utilizado por mujeres; si una mujer juega fútbol, sería considerada como “machona” pues este deporte es, supuestamente, más practicado por los varones porque es una actividad física que implica socialización. Un tipo de comportamiento estereotipo que se ha ido normalizando en la actualidad es la revelación de género de una mujer en estado de gestación. En esta revelación, para saber si es niña, se colocan globos rosas, muñecas, cocinas de juguete, decoración de colores pasteles, entre otros, mientras que, para saber si es niño, se colocan autos, globos azules, decoración con pelotas de fútbol, colores llamativos, etc. Estos ejemplos son algunas acciones guiadas por estereotipos que, con el tiempo, se normalizan.

Cualquiera de los ejemplos que señalé, pueden mostrar lo que son los estereotipos de género, que podrían dar lugar a la inequidad y desigualdad de género. La feminidad y masculinidad se enmarcan en una actividad, color o actitud específica. La equidad e igualdad de género en la educación puede ser analizada a través de los libros de texto, cuadernos de trabajo y del currículo. El Currículo Nacional –del cual se desprenden todos los contenidos escritos– contiene la siguiente “advertencia lingüística” para todas las áreas de conocimiento:

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema

educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc. Sólo en los casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible <referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino>, y (b) es preferible aplicar <la ley lingüística de la economía expresiva> para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones como las y los, os/as y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos. (Ministerio de educación, 2016, s/p.)

Dicha advertencia, con relación al lenguaje escrito, para los libros de texto y cuadernos de trabajo me permite: a) cuestionar si las indicaciones dispuestas en el currículo son determinantes o no de una educación no-sexista; b) establecer si los contenidos (con)figuran al género y, de darse la aproximación a través del uso del genérico masculino; y c) analizar si este transmite o no estereotipos de género. Sin embargo, el lenguaje escrito y visual pasa por un proceso de mediación docente. Como mencioné, ante la situación de virtualidad provocada por el Covid-19, el Ministerio de Educación (2020a) implementó el Currículo Priorizado para la emergencia sanitaria. Este currículo menciona que su estructura, así como su contenido está basado y estructurado desde el currículo antecesor: Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016). En este sentido, la advertencia mencionada con

relación al lenguaje escrito debería ser aplicable también para el Currículo Priorizado que, junto a la mediación docente, pudiese ser transmisor de elementos que (configuran) el género en la educación.

Las prácticas docentes y el uso de los recursos educativos como libros de texto y cuadernos de trabajo toman un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las materias –pues estos materiales pueden (con)figurar el género–. Hago énfasis en el área de Lengua y Literatura, debido a que esta materia de estudio se transversaliza con el resto de áreas y sus aprendizajes pueden ser usados dentro y fuera de las instituciones educativas. Los estereotipos de género han sido naturalizados y desarrollados por la sociedad en general y he podido observarlos en las prácticas profesionales. Estos estereotipos fueron detectados, en primera instancia, por medio del Análisis Crítico del Discurso –ACD– de los libros de texto y cuadernos de trabajo, pero considero oportuno analizar más elementos que podrían (con)figurar al género dentro de los textos escolares.

En segundo lugar, vinculé la observación de los posibles estereotipos detectados con la mediación docente e interacción estudiantil respecto a los libros de texto y los cuadernos de trabajo. Este segundo punto lo realicé por medio de la investigación etnográfica efectuada en EGB-Media de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar, ubicada en la zona urbana de Cuenca, Ecuador. No solo el diseño de redacción en los libros de texto y cuadernos de trabajo proceden de lo estipulado en los currículos mencionados, sino también las ilustraciones de cada tema, que se reproducen en contenidos, conocimientos y aprendizajes que derivan una mediación docente específica. Esto me permite generar la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo los libros de texto y cuadernos de trabajo, que derivan del Currículo 2016, en vinculación con la mediación docente de EGB-Media de Lengua y Literatura (con)figuran el género?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Examinar la (con)figuración del género en libros de texto y cuadernos de trabajo que derivan del Currículo 2016, en vinculación con la mediación docente de EGB-Media en Lengua y Literatura.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar los posibles elementos que (con)figuran el género en los libros de texto y en los cuadernos de trabajo que se derivan del Currículo 2016 de Lengua y Literatura de Básica Media.
- Evaluar la mediación docente en el área de Lengua y Literatura, de EGB-Media.
- Proponer lineamientos educativos que presenten alternativas con relación al uso de los libros de texto para construir una educación respetuosa del género.

1.3. Justificación

La importancia con relación a la individuación y deconstrucción de estereotipos de género en educación que podrían formar parte de la (con)figuración del género, parte desde una mirada holística de la asimilación de las mediaciones docentes específicas, que pudiesen irrumpir con aspectos que estereotipan actividades, actitudes o comportamientos que se ubican en recursos de apoyo –como los libros de texto y cuadernos de trabajo– por parte de discentes. Dicha asimilación involucra que cada estudiante podrá desarrollar, construir y apropiarse de diversos ejes, con relación a la incidencia de la posible presencia de mediaciones educativas que estereotipen los géneros.

Además, la divergencia entre enunciados constitucionales y curriculares de la política pública ecuatoriana corre el riesgo de contradecir lo dictado. Esto puede dar como resultado

deficiencias con el goce y aseguramiento de derechos de las personas, como lo es la vida sin discriminación, desigualdad, opresión y segregación. La educación asume la responsabilidad de la deconstrucción de prácticas que, marcando la desigualdad de género, podrían dar como resultado violencia –en varias formas: verbal, patrimonial, psicológica, entre otras– en todos los espacios y contextos inmediatos en los que se desenvuelve cada persona. De este modo, el alcance de analizar cómo se (con)figura el género y, mencionar el ejemplo de los estereotipos de género que pudiesen contener, en educación se dirige a examinar más elementos que presenten un acercamiento al género, para así proponer lineamientos educativos para conseguir formas de convivencia más armónicas, respetuosas e igualitarias del género en el sistema educativo ecuatoriano.

2. MARCO TEÓRICO

El presente TIC se funda teóricamente sobre una serie de enfoques que están puestos en conexión entre ellos para desarrollar el análisis mencionado. Estos enfoques son ACD, la perspectiva de género y los estilos de mediación docente.

2.1. El análisis crítico del discurso

Rasmussen (1999) menciona que el ACD se origina antes de la Segunda Guerra Mundial, en la *Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt*⁵. Esta corriente se inició con la *lingüística crítica*, que permite comprender cómo funciona el lenguaje en la comunicación en la construcción de la conciencia –colectiva e individual– y como instrumento (de)constructor de aprendizajes, con la finalidad de resolver tensiones derivadas del poder entre lo individual y lo colectivo de un medio social específico (Raiter, 2002; Rasmussen y Swindal, 2004). Las publicaciones iniciales con relación al ACD y la *lingüística crítica* que puedo mencionar son dos libros:

El primero, “Lenguaje and Control” de Fowler et al. (1979), estudia la variación del lenguaje a lo largo de prácticas sociales en espacios específicos gubernamentales y/o escolares: formales e informales, con especial énfasis en la articulación de los significados sociales, por más implícitos que puedan ser. Este libro hace un análisis del reconocimiento del poder que tiene la lengua escrita para comunicar y revelar información. También, promueve la deconstrucción de la mistificación del lenguaje impuesto por el sistema de poder de aquellas personas que aprueban lo que está bien o mal en términos de escritura.

El segundo libro, “Whose Lenguaje? A study in Linguistic Pragmatics” de Mey (1985), hace un estudio de tipo decolonial. Mey señala que la realidad objetiva presente en los

⁵Esta teoría analiza los fenómenos políticos, sociales, también se opone a pensamientos e ideologías de carácter moral-occidental; promueve la organización, construcción y consolidación del conocimiento humano a través de la crítica que presentan las estructuras de la represión social.

discursos escritos son diferentes al tipo de vida que cada persona, sociedad y comunidad puede vivenciar en sus realidades. La principal razón del poder en el lenguaje se deriva de las preguntas que propone: ¿quién decide el uso de “nuestro” lenguaje? Y, ¿es oportuno hablar de poder cuando se habla de lenguaje?

Estas preguntas se direccionan al uso de quienes ejercen el poder –colonizadores– sobre los otros –colonizados–. El lenguaje escrito está pre-establecido por normas específicas de una autoridad, cuyo carácter social tiene una orientación específica que puede dirigirse en contra de los otros. El acceso al discurso escrito, desde una postura sociopolítica explícita de analistas de discursos y desde un enfoque de relaciones de dominación, se deriva de una relación de poder de instituciones de élite que, a través de la oralidad, desemboca en la transmisión de las ideologías colonizadoras a nivel macro, meso y micro de las estructuras sociales (Van Dijk, 1993).

Van Dijk (2015) define al ACD como una investigación enfocada en el análisis de los discursos y en entender cómo el poder de las élites (re)producen, (re)presentan y legitiman una desigualdad en los textos. Dicha investigación invita a los investigadores a analizar la realidad de sus contextos, con la finalidad de desafiar al abuso y la desigualdad generada por el poder en los discursos escritos. Por tal, el ACD puede ser catalogado con múltiples enfoques, como el raciolingüístico o el disidente, con una perspectiva crítica que implica el procesamiento de los discursos en periódicos, novelas, leyes, libros de texto, currículos escolares, entre otros.

La raciolingüística, desde la interseccionalidad comparativa, toma en cuenta cómo se desarrolla el lenguaje por medio de la (con)figuración de símbolos, signos e identidades en contextos específicos. Este tipo de contextos pueden ser varios espacios de la sociedad y se

puede situar a personas de diversas edades, en los que se ubican escenarios que desarrollan elementos particulares y demás formas de la semiótica, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la educación (Rosa y Flores, 2017).

2.2. Los libros de texto, cuadernos de trabajo y los currículos escolares

Como acabo de mencionar, el ACD busca comprender las consecuencias que el abuso de poder genera sobre los discursos escritos. Entonces, uno de los enfoques del ACD es desnaturalizar los estándares establecidos dentro del lenguaje que pueden presentar los discursos escritos, para “reformular la diversidad lingüística en la educación” (Flores y Rosa, 2015, p. 149), para que así las y los estudiantes puedan (re)construir y apropiarse del significado de los contenidos que incluyen los textos escolares.

El caso de los libros de texto, cuadernos de trabajo y de los currículos escolares no quedan exentos de dicho análisis, pues son concebidos en una estructura social. Van Dijk (1993a) afirma que el acceso al discurso y la comunicación se desarrolla desde la comprensión de aspectos que parten desde la presuposición de elementos sociales, políticos y culturales de un sector específico:

1. El poder es una propiedad de las relaciones entre grupos sociales, instituciones u organizaciones. Por lo tanto, aquí solo se considera el poder social, y no el poder individual.
2. El poder social se define en términos del control que ejerce un grupo u organización (o sus miembros) sobre las acciones y / o las mentes de (los miembros de) otro grupo, lo que limita la libertad de acción de los demás. o influir en sus conocimientos, actitudes o ideologías.
3. El poder de un grupo o institución específica puede estar "distribuido" y puede estar restringido a un dominio o ámbito social específico, como el de la política, los medios de comunicación, la ley y el orden, la

educación o los negocios corporativos, lo que da como resultado diferentes centros de poder y grupos de élite que controlan dichos centros. 4. La dominación se entiende aquí como una forma de abuso del poder social, es decir, como un ejercicio legal o moralmente ilegítimo de control sobre otros en beneficio propio, que a menudo resulta en desigualdad social. 5. El poder se basa en el acceso privilegiado a recursos sociales valiosos, como la riqueza, el empleo, el estatus o, de hecho, un acceso preferencial al discurso y la comunicación públicos. 6. El poder y la dominación social a menudo se organizan e institucionalizan para permitir un control más eficaz y posibilitar formas rutinarias de reproducción del poder. 7. La dominación rara vez es absoluta; a menudo es gradual y puede encontrarse con más o menos resistencia o contrapoder por parte de grupos dominados. (pp. 84-85)

Los siete elementos mencionados por Van Dijk permiten entender que el proceso de acceso a los discursos está controlado por una institución o por personas que ejercen cargos de poder sobre el conocimiento y difusión del contenido escrito. Es decir, la estructura social juega un rol importante en el proceso de la consolidación y transmisión de los discursos (Van Dijk, 2012). La base de lo que se escribió fue forjada por un grupo dominante, que transmitirá sus ideologías hacia los grupos no dominantes, debido a que son quienes estarán en contacto con los discursos con los que se les permite interactuar.

En el ámbito educativo, los libros de texto han sido estudiados en la perspectiva del ACD por Morales-Vidal y Casany (2020). En su estudio “El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2” detallan que la construcción de la realidad sobre las sociedades se desarrolla de manera vertical a través de la mediación docente, pedagógica y política, lo que genera estereotipos culturales neoliberales,

difundidos por el uso de la discursiva escrita y de los aspectos socioculturales en los que se desarrollan dichos discursos.

2.3. Género en educación

El género hace referencia a las características diferenciadas que cada sociedad asigna a hombres y mujeres. Esta caracterización segmenta de manera estructurada roles específicos para mujeres y varones, de manera que desarrollan, poco a poco, prácticas, actitudes, comportamientos y actividades que estereotipan a los géneros y generan, con la naturalización de dichas acciones, desigualdad de géneros. La educación con perspectiva de género implica la deconstrucción de estereotipos que puedan generar desigualdad entre personas, a través de la búsqueda de alternativas para que los sistemas educativos se transformen de manera gradual, con el fin de llegar a la igualdad de individuos sin ningún tipo de diferenciación de género (Solís, 2016).

La igualdad sin diferenciación de género implica entender que las personas pueden convivir sin discriminación o segregación que, mayoritariamente, ha sido causa del pensamiento de sociedades concretas que no aceptan la diversidad; cuando existe una gama múltiple de rasgos y características humanas, que pueden coexistir en un mismo espacio (Héritier, 2002). Camacho (2011) señala que para la educación con perspectiva de género hace falta reconocer que:

hombres y mujeres somos diferentes, pero no por ello superiores o inferiores; respetar esas diferencias y las opiniones divergentes y enriquecernos de ellas, significa ser abiertos a la diversidad” (...) la diferencia no implica que seamos inferiores o superiores, desiguales como menciona claramente, la desigualdad está en el hecho de que no se respeten esas diferencias. (s.p)

Por tal, las unidades educativas, como agentes de cambio, deberían desarrollar el conocimiento por medio de mediaciones docentes que (con)figuren el género desde una perspectiva incluyente y que no se basen solamente en el elemento que genere diferenciaciones que estereotipen a los géneros, sino que presenten alternativas que impliquen un alcance a la igualdad. Guil (2016) menciona que se puede utilizar lengua de tipo inclusivo, que permita visibilizar a mujeres y varones. Esto, a través del rechazo al uso del genérico masculino –que suele ser utilizado en recursos escolares–.

Robustelli (2012) alude que el uso del genérico masculino puede considerarse como sexismo lingüístico, que está basado en la relación del lenguaje, con el condicionamiento del pensamiento a través de discursos escritos. Especialmente en libros de texto, cuadernos de trabajo y currículos escolares e indica que el lenguaje está en manos de quienes lo utilizan. El autoritarismo de las instituciones que ejercen el poder de seleccionar lo que se escribe, parte entonces de una mirada que disociación de los discursos escritos con la interpretación que se les pueda o no otorgar (Cale Lituma, 2022).

El sexismo lingüístico mencionado se lo puede visibilizar en el ámbito escolar: en la omisión/invisibilización de mujeres o en estereotipar sus actividades de manera escrita, ya sea en los libros de texto o en los currículos escolares. Esta práctica condiciona la forma de pensar, en la que el lenguaje escrito no se basa de manera neta en la realidad, sino que los contenidos representan la influencia de los pensamientos de quienes desarrollan y aprueban lo escrito. Esto lo encontramos principalmente en cuestiones de género, pues la discriminación que puede considerarse sexista parte de la impregnación del lenguaje escrito que, a su vez, puede contener estereotipos de género (Biemmi, 2017).

Las ideologías presentes en los discursos de los recursos escolares representan un proceso de percepción social, atribución y manejo del contenido escrito intergrupal –que reproduce la cognición social– (Van Dijk, 1990), pero sin olvidar que el discurso escrito es determinado por lineamientos que guían la escritura de los textos por parte de autores o editoriales. La identificación de cómo se construye la (con)figuración del género con elementos como la feminidad o la masculinidad en los libros de texto y currículos escolares, de manera discursiva, conlleva una práctica social que interactúa con mecanismos lingüísticos que constituyen ideologías que se asocian al género de las personas (Godeo, 2003).

Foucault (1972) sostiene que las ideologías se generan a partir de la relación entre el discurso escrito –en los textos–, la interacción de los sujetos –docentes y estudiantes– que interactúan con dichos escritos y así edifican una realidad que es pre-establecida por quienes entregan los discursos escritos –entidades gubernamentales públicas o privadas–. En el ámbito educativo hay sujetos insertados dentro de una estructura social que marca una importante perspectiva para mediar lo que está escrito y lo que se interpreta: docentes y estudiantes. Por una parte, los docentes son quienes pueden ejercer comentarios a partir de lo que leen; por otra, los estudiantes son quienes reciben la interpretación de los docentes por medio de la transmisión del procesamiento de la información escrita, pero no son meros receptores pasivos de las instrucciones docentes, sino que las reinterpretan a su manera.

La mediación docente caracteriza la idea del docente como “mediador” y no como un mero “transmisor”, pues en una mediación se articulan variaciones entre lo que se imparte y lo que se recibe; también influye en la (de)construcción de estereotipos de género, que pueden presentarse, a más de los discursos escritos, en los discursos orales que ejercen a partir de lo que quieren transmitir a sus estudiantes. Es importante mencionar que uno de los límites del presente TIC fue analizar la recepción y reinterpretación por parte de las y los estudiantes,

pues excede los límites de investigación, pero sí considere el proceso de mediación de las prácticas docentes.

2.4. Prácticas docentes

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes –generalmente– guían la comunicación en el aula. La relación de dicho control con el ACD se anexa a cómo los docentes se apropian y abordan lo que está establecido en los libros de texto, cuadernos de trabajo y currículos escolares. El control del discurso educativo parte de la relación de poder del docente sobre los estudiantes, aunque, el discurso oral de los docentes se condiciona y se debe ajustar a lo que está escrito en los materiales que utiliza –recursos escolares–. Es decir, lo estipulado en los recursos escolares precisan al docente a generar un tipo de discurso específico –según sea la temática de estudio– y los docentes podrían guiar a los estudiantes a ejercer no solo un discurso, sino que desarrollan y construyen sus aprendizajes (Van Dijk, 1993b).

Rockwell (1995) menciona que la relación del texto escrito con la apropiación y abordaje de lo que se lee construye significados compartidos por docentes y estudiantes mediante prácticas discursivas orales en el aula. Es necesario destacar que los discursos orales se basan y contienen fragmentos de la parte escrita, pero tienen alternativas de interpretaciones orales propias, ya sea de docentes o estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje con la mediación de los discursos escritos, genera la construcción no solo del conocimiento, sino también de la subjetividad personal de cada individuo. Por tal, si los discursos escritos potencian o refuerzan elementos que (con)figural el género, como los estereotipos, los estudiantes y docentes, por medio de la oralidad, pueden fortificar aún más dichos estereotipos. Esto depende, claro, de los tipos de discursos orales que se generen, pues también se puede dar la situación de que se deconstruyan dichos estereotipos.

Cumming y Ono (1997) mencionan que en proceso de desarrollo oral de los discursos existen factores interactivos. Estos factores interactivos se refieren a quienes conforman el proceso comunicativo y ejercen procesos conversacionales, en los que se puede visibilizar la sintaxis que construye una interacción compleja. Principalmente se toma en cuenta el discurso de más de un interactuante, por lo que la información se destina a introducir el referente del discurso o para confirmar una explicación.

En el proceso de enseñanza aprendizaje las y los estudiantes pueden ser omitidos y convertirse únicamente en receptores de lo que dicen las y los docentes. De ahí que se genere adultocentrismo, práctica social derivada de lo que Bourdieu (2008) denomina habitus, que se refiere a quienes regulan y a quienes cumplen. Quienes regulan el conocimiento podrían estar ubicados en la planta docente –adultos–, mientras que, quienes son regulados –estudiantes– pueden crear reinterpretaciones de la regulación o incluso resistencias –en las que las y los estudiantes establecen un marco de relacionalidad y de interacción social específica–. Entonces, el contenido de los libros de texto y cuadernos de trabajo podrían contener elementos que (con)figuran el género a partir de la resignificación de los contenidos, a través de prácticas de mediación que se podrían desarrollar en los espacios escolares (Cale Lituma, 2021).

3. METODOLOGÍA

3.1. Paradigma y enfoque

El presente TIC está vinculado a los estudios de género en educación. De manera específica, con la narrativa de los libros de texto y los cuadernos de trabajo en el área de Lengua y Literatura, en Educación General Básica, subnivel Medio. Para ello, asumí el paradigma sociocrítico, que presenta las siguientes características:

(a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (Alvarado y García, 2008, p. 190)

Los tres elementos mencionados por los autores citados me permitieron identificar y encasillar a mi investigación dentro de dicho paradigma; la realidad educativa es específica, pues pertenece al contexto ecuatoriano. Además, con base en reflexiones epistemológicas logré sistematizar mi pensamiento con relación a mi investigación y pude asumir una visión del proceso que implicó desarrollar el tema propuesto. Esto, con el fin de teorizar la práctica y practicar la teoría referente a mi tema de investigación.

Por otra parte, el enfoque que utilizaré será el cualitativo, debido a que el tema que propongo puede ser estudiado desde diversas perspectivas y puntos de vista, con realidades específicas, subjetivas y holísticas (Sánchez, 2019). De manera que pude interpretar y asimilar los resultados y realidades de manera personal, interpretativa y los comentarios, así como las ideas, son de carácter personal e invitan a la reflexión por medio de los resultados más relevantes que encontré en el proceso de investigación.

3.2. Métodos de recolección y análisis de la información

Los métodos de recolección y análisis de la información fueron el ACD, la Investigación Acción –IA– y la etnografía. El ACD, como método analítico, se basa en el análisis de la lingüística, específicamente con el vocabulario, argumentos, lecturas, gramática, imágenes, ilustraciones entre otros (Agudelo, Wodak y Meyer, 2015). Los documentos utilizados en el presente TIC fueron los libros de texto, cuadernos de trabajo y currículos escolares de Lengua y Literatura de EGB-Media.

Por otra parte, Vidal y Rivera (2007) afirman que la IA es una forma de vincular el estudio de problemas sociales generales con un contexto determinado, con la finalidad de generar un cambio social a través de la elaboración de un trabajo investigativo, que se origina desde la insatisfacción del estado actual del objeto de estudio, hasta la presentación de alternativas que brinden una posible solución al problema identificado.

Finalmente, el método etnográfico analiza, describe y comprende el funcionamiento de las culturas, así como sus problemas, que son analizados e interpretados desde la caracterización y comprensión de las relaciones humanas que permiten entender la realidad que se desea estudiar (Cotán, 2020). Este método, al igual que el anterior tuvieron como meta analizar la mediación de docentes en el uso de los libros de texto, cuadernos de trabajo y currículos de EGB-Media, en el área de Lengua y Literatura.

3.3. Técnicas de recolección de la información

La principal técnica de recolección de información fue el análisis documental. Dulzaides y Molina (2004) aseguran que es una forma técnica de hacer investigación, en la que se describe y se representa los documentos que son de interés de quien investiga. Esta técnica comprende el proceso analítico-sintético que permite clasificar, anotar, extraer, entre

otros, la información que el autor considere necesaria. Esta técnica estará enfocada en analizar los libros de texto y los cuadernos de trabajo de Lengua y Literatura de EGB-Media, derivados de los currículos Nacional y Priorizado (Ministerio de Educación, 2016; Ministerio de Educación, 2020a).

La técnica de la observación participante también formó parte del presente TIC. Este tipo de observación permite recolectar la información durante el proceso en el que se desarrollan las acciones que el investigador quiere observar (Díaz, 2011). La observación estuvo enfocada en las mediaciones docentes de tres docentes que laboran en EGB-Media de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. Finalmente, la entrevista no estructurada formó parte de las técnicas de recolección de información. Este tipo de entrevista no forma parte de un esquema elaborado de manera previa, por lo que se configuran y articulan preguntas al momento de interacción entre entrevistador y persona entrevistada alrededor de unos argumentos pre-definidos por el investigador (Albert Gómez, 2007).

3.4. Instrumentos de recolección y análisis de la información

Los instrumentos de recolección y análisis de la información fueron fichas de registro de datos. Estas fichas son construidas a partir de los intereses investigativos de cada persona, con la finalidad de recolectar información de fuentes documentales específicas, como libros, revistas, textos escolares, entre otros (Espinoza Freire, 2019). Elaboré fichas para analizar el contenido de libros de texto y cuadernos de trabajo, tanto para el lenguaje escrito (anexo 1) como el visual (anexo 2). También utilicé diarios de campo. Valenzuela y Flores (2018) mencionan que los diarios de campo son registros en los que se puede anotar lo que se observa, emociones, descubrimientos, interrogantes o reflexiones en torno a lo que el investigador logra captar.

Los registros de los diarios de campo pueden ser de formato libre, sin una rúbrica de elementos que deban ser observados, pues la esencia principal de los diarios de campo es captar la información que pueda presentarse paulatinamente. En este sentido, los diarios de campo que desarrollé consistieron en una narración de lo que observé durante mi asistencia a tres grados escolares –Quinto “B”, Sexto “C” y Séptimo “B”– de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. La información más relevante de los diarios de campo que realicé está explicada/analizada en el apartado 4. Análisis y discusión de resultados. En último lugar, al realizar una entrevista no estructurada no requerí de guías de preguntas, sino de un listado de temas de interés. Las entrevistas fueron aplicadas a dos docentes –de Quinto “B” y Sexto “C”– de la unidad educativa que mencioné. De igual manera, su información está presentada en el apartado 4.

3.5. Consideraciones metodológicas

Las consideraciones metodológicas hacen referencia a las fuentes documentales que utilicé durante el desarrollo del proceso metodológico. De manera específica, para el ACD: libros de texto, cuadernos de trabajo y currículos en el área de Lengua y Literatura de EGB-Media. A continuación, menciono información de estas fuentes.

3.5.1. Currículos ecuatorianos 2016 y 2020

El *Currículo de los niveles de educación obligatoria* de Ecuador (Ministerio de Educación, 2016) fue diseñado desde la instauración de la *Revolución Ciudadana*⁶, en 2008. En dicho año, la Asamblea Constituyente expuso la nueva norma que rige la legislación ecuatoriana. La Constitución expresa que Ecuador debería tener una una educación que garantice la inclusión y equidad, de manera que se pueda combatir la cruel inequidad social

⁶ Esta revolución fue liderada por el expresidente Rafael Correa Delgado, invirtió en la creación de escuelas, colegios y la actualización de la educación ecuatoriana, tanto en estructura curricular como en textos escolares.

que ha predominado en la historia ecuatoriana (Portilla Faicán y otros, 2021). En el artículo 26 de la Asamblea Constituyente (2008) la educación es señalada como un deber necesario e inexcusable en el Estado ecuatoriano. En convergencia, en el art. 2, literal w de la Ley Orgánica de Educación Intercultural –LOEI– se establece que la educación será de eficacia en términos académicos, en los que se tome en cuenta, de manera sistematizada, el contexto y necesidades de la población ecuatoriana (Asamblea Nacional, 2011).

En 2009, el gobierno de la Revolución Ciudadana empezó el proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica y tomó en cuenta elementos pedagógicos críticos, en los que se considera al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo, de manera sistemática, hasta dar lugar al Currículo 2016 (Ministerio de Educación, 2016). En 2017 la Revolución Ciudadana finalizó y posterior a este año, los cambios y reformas curriculares han sido basados en su estructura, pues las teorías y contenidos del currículo se han mantenido. En 2020, a causa de la pandemia Covid-19 se crea el Currículo Priorizado para la emergencia - Fase 1 “Juntos Aprendemos en Casa” (Ministerio de Educación, 2020a).

Este currículo aclara y enuncia que los Aprendizajes Básicos Deseables del Currículo 2016 no serán incorporados en su estructura. La justificación de la omisión de dichos aprendizajes se deriva de la modalidad virtual, en la que no se puede desarrollar el conocimiento de la misma manera que implica la presencialidad. No fue hasta el 17 de febrero de 2022 que el Comité de Operaciones de Emergencias –COE– Nacional (2022) determinó que el régimen Sierra-Amazonía regresaría a clases presenciales de manera obligatoria, a partir del lunes 14 de marzo de 2022, respetando las medidas de seguridad: uso de mascarilla, uso de alcohol y jabón para desinfección, entre otros. En adición, el proceso de enseñanza-

aprendizaje, nuevamente utilizaría todas las DCD descritas en el Currículo 2016 (Ministerio de Educación, 2016).

Los dos currículos mencionados están desarrollados desde una estructura que contiene Bloques Curriculares –BC–. Los BC corresponden a la junta de ”aprendizajes básicos, definidos en términos de destrezas con criterios de desempeño referidos a un subnivel/nivel (...) Los bloques curriculares responden a criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos propios de los ámbitos de conocimiento y de experiencia que abarcan las áreas curriculares” (Ministerio de Educación, 2016, p. 19). En el caso de Lengua y Literatura, área de mi interés para el presente TIC, de manera específica, para el subnivel Medio, los BC son cinco –todos tomados en cuenta para el desarrollo del TIC vigente–: 1) Lengua y Cultura; 2) Comunicación Oral; 3) Lectura; 4) Escritura; y 5) Literatura (Ministerio de Educación, 2016; 2020a).

3.5.2. Textos escolares ecuatorianos

En Ecuador, los textos escolares son de distribución gratuita. Como mencioné, la Revolución Ciudadana inició el proceso de actualización curricular y también procedió a entregar recursos, como libros de texto y cuadernos de trabajo de manera gratuita. La finalidad de entregar recursos de manera gratuita fue asegurar el derecho universal del acceso a la educación, así como su promoción por medio de la financiación, que también está estipulada en el art. 28 y 348 de la Constitución de la República del Ecuador (Ministerio de Educación, 2013; Asamblea Constituyente, 2008). Los libros de texto y cuadernos de trabajo se ejecutan desde el contenido establecido a partir de los currículos. Pero, por la pandemia derivada del Covid-19 sus contenidos fueron ajustados, con cambios mínimos, como el cambiar el nombre del presidente en la portada o el nombre de la persona a cargo del Ministerio de Educación. Por este motivo, en mi investigación utilicé los libros de texto y cuadernos de trabajo más recientes, es decir, de 2020.

Los textos escolares ecuatorianos que tomo en cuenta para el presente TIC son de dos tipos: libros de texto y cuadernos de trabajo. Por un lado, los libros de texto son documentos enfocados hacia el desarrollo de contenidos por medio de DCD. Contienen el conocimiento desarrollado con elementos escritos y con ilustraciones. En cambio, los cuadernos de trabajo son documentos que refuerzan el contenido de los libros de texto. Estos documentos contienen una serie de ejercicios para consolidar el conocimiento que se presentó en cada libro de texto –según el área de conocimiento–.

Tanto los libros de texto, como los cuadernos de trabajo del área de mi interés tienen cuatro unidades y su contenido desarrolla los BC que el currículo presenta en su estructura. Entonces, los documentos utilizados fueron doce y fueron entregados de la siguiente manera: en el primer quimestre del año lectivo se entregaron Textos Integrados –contienen dos unidades de cada área de conocimiento– y al inicio del segundo quimestre, se entregaron los libros de texto –separados por área de conocimiento, con las unidades faltantes y esta situación se replica en los cuadernos de trabajo–. Por consiguiente, los documentos utilizados fueron:

- 1) Texto Integrado de 5.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020c).
- 2) Lengua y Literatura, Texto del Estudiante de 5.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020d).
- 3) Texto Integrado de 6.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020e).
- 4) Lengua y Literatura, Texto del Estudiante de 6.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020f).
- 5) Texto Integrado de 7.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020g).
- 6) Lengua y Literatura, Texto del Estudiante de 7.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020h).

- 7) Texto Integrado de 5.º de EGB, Cuaderno de trabajo (Ministerio de Educación, 2020i).
- 8) Lengua y Literatura, Cuaderno de trabajo de 5.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020j).
- 9) Texto Integrado de 6.º de EGB, Cuaderno de trabajo (Ministerio de Educación, 2020k).
- 10) Lengua y Literatura, Cuaderno de trabajo de 6.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020l).
- 11) Texto Integrado de 7.º de EGB, Cuaderno de trabajo (Ministerio de Educación, 2020m).
- 12) Lengua y Literatura, Cuaderno de trabajo de 7.º de EGB (Ministerio de Educación, 2020n).

A continuación, presento una la estructura común de todos los libros y cuadernos de trabajo que utilicé de manera sintetizada. En la última columna de la tabla 1 coloqué los códigos que utilicé – principalmente para el análisis del lenguaje visual– y consisten en la unión del tipo de documento utilizado –libro de texto “LT” o cuaderno de trabajo “CT” –, la unidad y el bloque curricular –Lengua y Cultura “LC”; Comunicación Oral “CO”; Lectura “LE”; Escritura “E”; y Literatura “LI”–. Estos códigos me permiten identificar la información de procedencia del tipo de documento que utilizo, así como su contenido –además, preciso indicar que su uso se desarrolla esencialmente en el apartado 4.2.–:

Tabla 1. Documentos y textos escolares ecuatorianos del periodo 2016-2020.

Currículo de procedencia	Grado escolar	Tipo de documento	Unidades	Bloques Curriculares	Códigos utilizados
<i>Currículo Nacional y Currículo Priorizado</i>	Quinto	Libro de Texto	Todas	Lengua y Cultura	LT5_U3-BC_LC
					LT5_U4-BC_LC
				Comunicación Oral	Ninguno
				Lectura	Ninguno
				Escritura	LT5_U1-BC_E



				LT5_U2-BC_E
				LT5_U4-BC_E
			Literatura	LT5_U2-BC_LI LT5_U3-BC_LI
	Cuaderno de Trabajo	Todas	Lengua y Cultura	Ninguno
			Comunicación Oral	Ninguno
			Lectura	Ninguno
			Escritura	CT5_U2-BC_E CT5_U4-BC_E
			Literatura	CT5_U2-BC_LI CT5_U4-BC_LI
Sexto	Libro de Texto	Todas	Lengua y Cultura	LT6_U3-BC_LC
			Comunicación Oral	LT6_U1-BC_CO LT6_U3-BC_CO
			Lectura	LT6_U4-BC_LE
			Escritura	LT6_U4-BC_E
			Literatura	LT6_U3-BC_LI
	Cuaderno de Trabajo	Todas	Lengua y Cultura	CT6_U4-BC_LC
			Comunicación Oral	CT6_U1-BC_CO CT6_U4-BC_CO
			Lectura	CT6_U2-BC_LE
			Escritura	Ninguno
			Literatura	CT6_U4-BC_LI
Séptimo	Libro de Texto	Todas	Lengua y Cultura	LT7_U1-BC_LC
			Comunicación Oral	LT7_U2-BC_CO
			Lectura	Ninguno
			Escritura	LT7_U4-BC_E
			Literatura	LT7_U2-BC_LI LT7_U4-BC_LI
	Cuaderno de Trabajo	Todas	Lengua y Cultura	Ninguno
			Comunicación Oral	Ninguno
			Lectura	CT7_U2-BC_LE CT7_U3-BC_LE
			Escritura	Ninguno
			Literatura	CT7_U4-BC_LI

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2016; 2020a; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020g; 2020h; 2020i; 2020j; 2020k; 2020l; 2020m; 2020n)

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis documental descriptivo-analítico: lenguaje escrito

Para el análisis documental del lenguaje escrito tomé en cuenta seis elementos de análisis: *el genérico masculino; el impersonal; el binarismo; la omisión de mujeres y/u hombres; la aproximación al género; y los estereotipos de género*. Determiné los elementos de análisis a partir de un primer acercamiento al contenido de todos los documentos y textos escolares que utilicé, en el que, al examinar el contenido de los textos escolares ubiqué los seis elementos de manera constante, ya sea en ejemplos, actividades, lecturas, consignas, entre otros –de ahí que los elementos de análisis están interrelacionados entre ellos–.

Es decir, no hay que considerarlos como elementos exhaustivos de análisis, sino guías o hilos conductores para explorar cuestiones de género en los textos escolares de Ecuador, líneas de reflexión en torno al género como categoría social. Podría haber más, pero mi rol no es delimitar elementos de análisis específicos o concretos, al contrario, las dimensiones de análisis que despliego son sugerencias para razonar cómo se podría estudiar e indagar la (con)figuración del género en textos escolares. Además, tomé en cuenta todos los BC de los libros de texto y cuadernos de trabajo de EGB-Media, así como todas las Unidades –U–, cuatro por texto. La descripción está desarrollada por los grados escolares de EGB-Media. Primero menciono los elementos encontrados en el libro de texto y luego en el cuaderno de trabajo de manera alternada.

4.1.1. *El genérico masculino*

El primer elemento de análisis que tomé en cuenta fue la redacción sin genérico masculino y la redacción con genérico masculino. La redacción sin genérico masculino permite visibilizar cómo los libros de texto y cuadernos de trabajo implementan la escritura que podría ser considerada como inclusiva. Aquí se presentan elementos que utilizan otras

formas de expresión, que no precisan convenciones hegemónicas masculinas del lenguaje. En este elemento de análisis también tomé en cuenta la redacción que no presenta binarismo –que también utiliza escritura sin genérico masculino–, con la finalidad de presentar una serie de aspectos que puedan sustentar el tipo de redacción que se puede encontrar en cada libro de texto y cuaderno de trabajo de la EGB-Media. Entonces, la redacción sin genérico masculino puede ser considerada como un primer paso hacia el análisis situacional y la posible alternativa ante el uso de formas de expresión que únicamente mencionan a un grupo dominante por medio de la comunicación escrita.

En **quinto** año encontré varios elementos que hacen referencia a la redacción sin genérico masculino (tabla 2). Por un lado, en todas las Unidades del libro de texto se presenta un tipo de escritura que utiliza formas amplias y genéricas para referirse a un grupo de seres animados: personas, comunidad escolar, la clase, una población, parejas, entre otros. Este estilo de escritura, que es más amplia, general e incluyente hacia la diversidad de personas podría presentarse dentro del contexto social del grupo de estudiantes, lo que posiblemente sería una ventaja en términos de avance social, que no incluya el uso del genérico masculino como forma de comunicación escrita y/u oral.

En cambio, en el cuaderno de trabajo la escritura sin genérico masculino se presenta únicamente en las Unidades 1 y 2. Considero que si bien es un avance que exista redacción que no utilice al genérico masculino como base común de referencia lingüística, también sería necesario que el cuaderno de trabajo presente más escritura sin genérico masculino. Además, considerando que el cuaderno de trabajo es un recurso que tiene como objetivo reforzar el contenido de los libros de texto, sería fundamental encontrar más redacción que sea genérica e incluyente hacia las personas, prescindiendo del masculino común.

Tabla 2. Contenido sin genérico masculino en quinto año de EGB-Media.



Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Páginas
Libro de texto	1	Lengua y Cultura	<i>¿Qué hacen las personas cuando reciben hojas volantes o carteles como estos?</i>	10
		Comunicación Oral	<i>diálogo entre dos o más personas ... acuerdo entre dos o más personas ...</i>	15 16
		Lectura	<i>expresar lo que dice otra persona y Compartimos nuestro trabajo con la comunidad escolar...</i>	21
		Escritura	<i>Muchas autoridades ...</i>	25
		2	Lengua y Cultura	<i>una persona deja de ser individual... comentario con la clase...</i>
	Lectura		<i>¿Qué actitudes demostraron las personas que observé en ambos videos?</i>	51
	Escritura		<i>La gente mata a los osos...</i>	56
	3	Lengua y Cultura	<i>¿Pudieron comunicarse las personas...? Invento y escribo un diálogo entre una persona costeña y otra serrana...</i>	70 72
		Comunicación Oral	<i>¿Cuál podría ser la intención o razón por la que conversan estas personas?</i>	74
		Lectura	<i>una población aproximada...</i>	81
		Escritura	<i>descripción de una persona...</i>	85
		Literatura	<i>Leo en parejas...</i>	94
		4	Lengua y Cultura	<i>entre las personas de diversas edades... ¿Qué idioma hablan las personas de la comunidad de Sarayaku?</i>
	Literatura		<i>La gente ...</i>	122
			<i>Pensamos en parejas una pregunta</i>	125
	Cuaderno de trabajo	1	Escritura	<i>convencer a las personas consumidoras para que lo compren...</i>
Literatura			<i>Encierro las palabras que califican a una persona que revela un secreto...</i>	30
2		Lengua y Cultura	<i>Por medio de la escritura, el pensamiento de una persona deja de ser individual...</i>	36
		Lectura	<i>¿Cuáles son las principales actividades humanas que ponen en riesgo la vida?</i>	43
			<i>Explico cuáles de esas actividades humanas están presentes en mi comunidad...</i>	44

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020c; 2020d; 2020i). *Nota.*

El uso de **negritas** es de mi autoría

En cambio, en **sexto** año el contenido sin genérico masculino que encontré (tabla 3) es menor al que detecté en quinto año. Las Unidades que contienen este tipo de redacción en los libros de texto son la 1 y 2. Estas unidades presentan contenido con escritura semejante a la de quinto año: “personas”, “personas kichwas”, acciones humanas”, entre otros. Tomando en cuenta que los contenidos de los libros de texto de cada año se interconectan sería adecuado que también su tipo de redacción lo haga. Es decir, presentar escritura que prescinda del

genérico masculino y buscar más formas de expresión: “comunidad educativa”, “planta docente”, “planta estudiantil”, etc. De igual manera, el cuaderno de trabajo de este año escolar presenta escritura escasa en términos de contenido sin genérico masculino. Las formas de comunicación escrita, aunque tienen varias alternativas que el libro de texto y el cuaderno de trabajo han presentado, no se amplían en más Unidades y BC.

Tabla 3. Contenido sin genérico masculino en sexto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Páginas
Libro de texto	1	Lengua y Cultura	<i>¿Conoces a personas que hablan una lengua originaria del Ecuador? Para las personas kichwas la casa no es solamente su vivienda...</i>	12
		Comunicación Oral	<i>Socializamos este trabajo con toda la clase...</i>	15
			<i>las acciones humanas...</i>	20
		Escritura	<i>se atribuye a la actividad humana...</i>	27
	2	Lengua y Cultura	<i>¿Qué ventajas y desventajas tiene la diversidad de lenguas escritas para la convivencia humana?</i>	42
		Escritura	<i>Para la comunidad educativa: estudiantes...</i>	55
Cuaderno de trabajo	1	Escritura	<i>Existen todavía demasiadas personas y pueblos con actitudes racistas y hasta arrogantes...</i>	23
	4	Escritura	<i>Persona que servía a un señor o a un rey (...) Persona que aparece en los cuentos...</i>	118

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020f; 2020g; 2020k; 2020l). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

En **séptimo** año la información que localicé la sintetizo en la tabla 4. La redacción presenta variaciones lingüísticas para referirse a las personas de manera más amplia: “las personas”, “en parejas”, “las autoridades”, entre otros. Entonces, localizar redacción sin genérico masculino indica que los libros de texto y cuadernos de trabajo sí tienen, de manera explícita, más formas para referirse a las personas, sin necesidad de utilizar la escritura androcéntrica:

Tabla 4. Contenido sin genérico masculino en séptimo año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Páginas
Libro de	1	Lengua y	<i>Identifico la causa de la molestia de las personas de la</i>	10



texto	Cultura	<i>escena...</i>		
	Comunicación Oral	<i>¿Quieren conocer tres tesoros de la humanidad?</i>	17	
2	Lectura	<i>En parejas, respondemos estas preguntas de manera oral...</i>	20	
	Lectura	<i>Presento mi trabajo a toda la clase...</i>	50	
3	Escritura	<i>docentes, autoridades, y otras personas que rodearon los acontecimientos...</i>	56	
	Comunicación Oral	<i>En un coloquio intervienen: una persona que hace de moderadora, quien presenta el tema...</i>	75	
4		<i>Las Mascotas: Hay personas que pagarían precios altísimos...</i>	76	
	Lengua y Cultura	<i>La comunicación es un acto mediante el cual una persona establece con otra u otras...</i>	100	
Cuaderno de trabajo	2	Escritura	<i>¿Las autoridades? y ¿Las personas de la limpieza?</i>	52
	4	Lengua y Cultura	<i>Breve historia de la comunicación humana, evolución en el tiempo...</i>	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020g; 2020h; 2020m;

2020n). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

Ahora, mencionaré elementos con relación a la **redacción con genérico masculino**.

Este tipo de redacción está interconectada a la redacción sin genérico masculino, pues una no se entiende sin la otra; debido a que su escritura está basada en elementos que pueden derivar del posible uso del genérico masculino. La redacción con genérico masculino tiene como finalidad exponer cómo la hegemonía masculina está presente en todos los libros de texto y cuadernos de trabajo de EGB-Media. Aquí presento elementos de redacción que ejemplifican y demuestran cómo la variedad del lenguaje utilizado recae nuevamente en lo masculino como forma de referencia a un grupo. Además, este elemento de análisis me permite analizar cómo este tipo de redacción podría naturalizar el discurso escrito y, a su vez, el verbal. Esto, por medio de la interacción entre pares educativos y entre estudiante-recurso educativo, tanto dentro y fuera del sistema educativo.

En **quinto** año existen múltiples elementos que presentan genérico masculino en la redacción de los contenidos (tabla 5). En el libro de texto la redacción incluye ejemplos variados: “amigos”, “trabajadores”, “lojanos”, “actores”, “afroecuatorianos”, entre otros. El

uso de este tipo de redacción puede presentar la naturalización del lenguaje con referencia masculina, lo que causa invisibilización hacia las otras personas, así como la posible presunción de que solo varones pueden ser “antropólogos”, “estudiosos” o que la línea de transmisión de conocimientos –desde la escritura en el libro de texto– es masculina en cuanto a saberes: “se transmite de **padres a hijos** a través del tiempo” (Ministerio de Educación, 2020d, p. 109).

Este elemento se convierte en un factor clave de mi análisis, pues sus efectos en la educación y en la sociedad podrían desarrollar imaginarios de desigualdad a partir de cómo se presenta la escritura. Estos efectos pueden ser reforzados por medio del cuaderno de trabajo, que también contiene expresiones lingüísticas que recaen en el genérico masculino o en la posible transmisión que indique que los procesos de socialización involucran, en mayoría, a varones: “Converso con mis **abuelos u otros adultos** de la comunidad” (Ministerio de educación, 2020j, p. 103); esto desestima los saberes de las mujeres, y todos los conocimientos que llegan desde madres y abuelas. Y, tomando en cuenta que el cuaderno de trabajo puede ser utilizado para reforzar el contenido de los libros de texto, también pueden presentar refuerzo de desigualdades derivadas de las expresiones escritas.

Tabla 5. Contenido con genérico masculino en quinto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Páginas
Libro de texto	1	Lengua y Cultura	<i>se transmite información entre un emisor y un receptor (...) los amigos...</i>	11
			<i>El grupo emisor enviará un mensaje a un miembro del grupo receptor...</i>	11
		Comunicación Oral	<i>Al conversar con los amigos (...) si lo dice un amigo o un desconocido...</i>	15
		Lectura	<i>los trabajadores...</i>	22
			<i>los lojanos...</i>	23
		Escritura	<i>los actores...</i>	30
			<i>todos puedan comprender...</i>	31
		Literatura	<i>Tuvieron autor en su creación inicial... cada narrador...</i>	33
			<i>los adultos...</i>	32
		Evaluación de	<i>los padres, maestros, veterinarios... importante que desde</i>	s.p



		conocimientos	<i>pequeños (...)</i> en utilizando como protagonistas a seres humanos o animales humanizado ...	
2	Lengua y Cultura		<i>El cóndor, en la cultura andina, es el mensajero de los dioses, de los espíritus (...)</i> guía a los muertos...	41
	Comunicación Oral		<i>La narración consiste en contar, por medio de un narrador (...)</i> Una narración tiene los siguientes elementos principales: narrador , personajes (...) El narrador es la voz que relata (...) narración tiene un perotagonista (...) a veces un antagonista ...	45
			<i>Cuentan los antiguos (...)</i> los tsáchilas (...) los chamanes (...) los ancianos ...	46
	Lectura		<i>¿Y qué pueden hacer los adultos de mi entorno? ¿Qué motivaciones tuvieron los autores de los videos? ¿Qué argumentos presentan los autores de cada video?</i>	51
	Literatura		<i>los integrantes de una comunidad...</i>	62
			<i>uno o dos estudiantes eligen una provincia...</i>	67
3	Lengua y Cultura		<i>El Ecuador tiene veintisiete nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos (...)</i> Los costeños (...) los lojanos ...	71
			<i>Tarea: Converso con mis padres, abuelos y vecinos para recoger más ejemplos...</i>	73
	Comunicación Oral		<i>alternan sus voces como emisores o receptores de mensajes...</i>	75
			<i>En Equipo: Cada miembro del grupo elige el rol que le gustaría dramatizar...</i>	77
			<i>Aproximada de ciento setenta mil ecuatorianos...</i>	80
			<i>los comerciantes...</i>	82
			<i>¿Los kichwas...?</i>	83
	Escritura		<i>los niños iban a jugar...</i>	85
			<i>Tú eres más alto que yo (...)</i> Tú eres tan alto como yo (...)	88
			<i>Tú eres menos alto que yo...</i>	
			<i>los hablantes...</i>	90
	Literatura		<i>recopilados por antropólogos y estudiosos de la cultura popular...</i>	94
			<i>En una canoa viene navegando, vamos compañeros que ha nacido el Niño...</i>	95
4	Lengua y Cultura		<i>¿Por qué los ancianos son reconocidos como sabios? ¿Qué puede ocurrir con la muerte de los ancianos? ¿Cómo se puede preservar la cultura, si los ancianos mueren?</i>	103
	Lectura		<i>se transmite de padres a hijos a través del tiempo...</i>	109
			<i>Todos debemos retribuir (...) nuestros padres y hermanos...</i>	110
	Escritura		<i>Numerosos estudiantes (...) los docentes...</i>	115
			<i>Cada ciudadano (...) los ciudadanos</i>	117
	Literatura		<i>En el pueblo de Nopuedo: Los doctores (...) los chicos (...) - señor Nosé...</i>	124
			<i>Porque los doctores curan solamente... Tarea se puede leer: Pido a los adultos de mi familia que me reciten poemas...</i>	125
Cuaderno de trabajo	1	Lengua y Cultura	<i>motivar a los estudiantes...</i>	6
		Comunicación Oral	<i>Invento una conversación entre un estudiante y un maestro...</i>	9
		Escritura	<i>El caricaturista, experto en la creación...</i>	17
			<i>Avergonzados (...) espectadores...</i>	23
			<i>Los empresarios suelen acudir...</i>	24



	Literatura	<i>Astuto: Hábil para engañar o evitar el engaño. Ingenuo: Persona falta de malicia y fácil de engañar. Bobo: Poco inteligente, de escaso entendimiento...</i>	29
	Evaluación Sumativa	<i>escribo las palabras emisor, receptor y mensaje donde corresponda. También escribo cuál es la intención comunicativa del emisor...</i>	35
2	Comunicación Oral	<i>¡Soy un narrador! Un buen narrador oral utiliza varios recursos; en la lectura: Un sábado temprano, sus padres... Consulta, con ayuda de mis padres</i>	38
	Escritura	<i>En mi clase todos estudiamos mucho</i>	40
	Lectura	<i>Converso con mis abuelos u otros adultos de la comunidad</i>	52
4	Literatura	<i>Converso con mis amigos para ver qué cosas dibujaron</i>	103
	Literatura	<i>Converso con mis amigos para ver qué cosas dibujaron</i>	119

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020c; 2020d; 2020i; 2020j).

Nota. El uso de **negritas** es de mi autoría

En **sexto** año los elementos nuevamente son amplios. Los contenidos que se ubican en la tabla 6 permiten entender y visibilizar cómo el uso del genérico masculino es amplio y se presenta con más regularidad. En el libro de texto el genérico masculino presenta contenido que puede ser replicado en varios espacios de la sociedad, como espacios para desarrollar diálogo, el campo científico, la cultura o la comunidad: los científicos, el hombre de hoy, los esclavos, los estudiantes, entre otros. Estos espacios, al igual que los ejemplos, desde la descripción en genérico masculino, naturalizan, invisibilizan y configuran elementos de desigualdad. Los imaginarios estudiantiles en torno a cómo verán el mundo puede estar bajo preceptos de poder que incluyen las ideas derivadas del masculino común.

Tabla 6. Contenido con genérico masculino en sexto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Páginas
Libro de texto	1	Lengua y Cultura	<i>los kichwas realizan ofrendas...</i>	12
		Comunicación Oral	<i>Mesa Redonda: (...) se llama así porque los participantes se sitúan de modo circular (...) Hay un moderador encargado de presentar a los miembros de la mesa (...) aclarar dudas y de resumir y relacionar lo expuesto por cada uno de los participantes (...) luego se invita al público a hacer preguntas... Actividad 3, literal c: El moderador se encargará de dirigir esta mesa redonda...</i>	15
			<i>acoso escolar: es una conducta violenta de un alumno o de un grupo contra otro...</i>	16
		Lectura	<i>informar a los lectores (...) desastres naturales producidos</i>	19



		<i>por seres humanos...</i>		
		los científicos llaman a este fenómeno...	21-22	
	Escritura	<i>El periódico mural debe ir dirigido a todos los estudiantes de la escuela...</i>	25	
		<i>el siguiente artículo tiene como finalidad informar a los estudiantes (...) Muchos de nosotros no estamos bien informados (...) Todos tenemos la obligación de hacer cambios...</i>	28	
		Algunos científicos denominan a este fenómeno como...	29-31	
2	Lengua y Cultura	Los habitantes de Babilonia...	43	
	Escritura	Los vecinos del barrio La Golondrina se entusiasmaron... <i>Se conformó una comisión de padres de familia...</i>	56	
3	Comunicación Oral	<i>En el circuito de la comunicación, los emisores se dirigen a sus receptores...</i>	76	
	Lectura	<i>¿Qué conozco de la esclavitud de los negros?</i>	79	
	Escritura	<i>más importantes del texto original y de su autor...</i>	85	
Cuaderno de trabajo	1	Comunicación Oral	<i>Cada miembro del grupo elige un subtema... Aspectos a evaluar: los expositores (...) el moderador (...) los participantes...</i>	11
			<i>Hay muchísimos extranjeros: italianos, alemanes, franceses...</i>	24
	2	Lengua y Cultura	<i>Leo sobre la forma de representación que desarrollaron los incas...</i>	38
		Escritura	<i>¿Quiénes son los esclavos? ¿Quiénes son los amos?</i>	52
	3	Lengua y Cultura	<i>Con la guía del docente conversamos sobre la utilidad de los textos instructivos...</i>	67
		Comunicación Oral	<i>¿Quién es el receptor en la escena A? ¿Quién es el receptor en la escena B?</i>	70
		Escritura	<i>El hombre de hoy usa y abusa de la naturaleza...</i>	81
			<i>Los estudiantes traen los zapatos sucios...</i>	87
		Escritura	<i>sensibilizar a los estudiantes contra el tabaquismo (...)</i>	113
			<i>Escribimos nuestros datos, como autores de este cartel...</i>	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020e; 2020f; 2020k; 2020l). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

En **séptimo** año los contenidos que localicé también son varios, al igual que en quinto y sexto año. La tabla 7 permite ubicar que en el libro de texto el genérico masculino se usa frecuentemente. Por ejemplo, aunque se habla de “Juan y María”, son descritos como los estudiantes. Este ejemplo ya presenta una acción que invisibiliza a la mujer, por lo que la naturalización en la forma de referencia hacia grupos de personas subyace el uso del genérico masculino como forma común y aceptada por un grupo de personas. También en las formas de expresión que indican: los extranjeros, los profesores, los diabéticos, los ecuatorianos, los vecinos, entre otros. El condicionamiento social parte desde este tipo de premisas/ejemplos,

que ubican al masculino común como única forma de referencia a grupos. Por lo que, en caso de usarse otra forma, como las estudiantes puede “atentar” a la virilidad de varones, pues no se sienten identificados con el artículo «las». Sin embargo, la naturalización del uso del genérico masculino está impregnada en la mayor parte de la población y es reforzada no solo en espacios sociales, sino también en el cuaderno de trabajo, que también tiene ejemplos con genérico masculino.

Tabla 7. Contenido con genérico masculino en séptimo año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Páginas	
Libro de texto	1	Lectura	<i>Convencer a los extranjeros que compren café ecuatoriano</i>	19	
		Escritura	<i>El folleto debe ir dirigido a todos los vecinos</i>	25	
			<i>Para garantizar que los vecinos comprendan correctamente el mensaje del folleto (...) Los estudiantes inteligentes escriben el folleto (...).Los estudiantes, Juan y María, escriben el folleto...</i>	26	
			<i>Ecuador, tierra de volcanes, alucina a muchos turistas (...)</i>	27	
				<i>Leo con mis compañeros las siguientes oraciones...</i>	30
				<i>Formulo con un compañero, cuatro oraciones...</i>	30
				<i>todos usamos el mismo vocabulario (...) los habitantes (...) grupo de ecuatorianos (...) identidad como ecuatorianos...</i>	41
	2	Lengua y Cultura		<i>El texto dice: “Ven con nosotros...”</i>	45
		Comunicación Oral			
		Lectura		<i>puede ser de interés para los lectores (...) depende exclusivamente del autor...</i>	49
		Escritura		<i>Para nuestras familias y demás compañeros de la escuela...</i>	55
				<i>Los estudiantes escriben un folleto promocional. Los estudiantes entrevistaron a los profesores temprano en la mañana...</i>	59
				<i>Publicamos nuestros trabajos bajo el título: “Memorias de los estudiantes de 7mo año”...</i>	61
		3	Comunicación Oral		<i>Cada grupo elige al moderador...</i>
Escritura			<i>Para saber más (...) lector (receptor) se ve obligado a tomarlas en cuenta. Un mensaje persuasivo es efectivo cuando moviliza emociones y conocimientos que transforman la actitud del receptor según la intención del emisor (...) algunos escritores apelan a la sensibilidad de sus lectores (...) otros lectores...</i>	86	
			<i>Leo el texto del recuadro y lo parafraseo para mis compañeros (...) Los españoles llegaron por primera vez a la tierra americana el 12 de octubre de 1492. Las aulas fueron limpiadas por los niños antes de salir a vacaciones...</i>	90	
	Literatura			<i>La función poética del lenguaje: los poetas...</i>	94
4	Lengua y		<i>Cuando el emisor pretende influenciar en el receptor...</i>	101	



		Cultura	<i>Con el docente entramos en la página: El circuito de la comunicación...</i>	103
		Comunicación Oral	<i>Elijo a una persona de la escuela, conocida por todos ...</i>	106
		Lectura	<i>un juego divertido en el que pueden participar dos o más jugadores (...) el jugador (...) los jugadores...</i>	112
		Escritura	<i>Los estudiantes niegan que hayan hecho trampa...</i>	120
Cuaderno de trabajo	1	Lectura	<i>¿Por qué los pies de los diabéticos se lesionan fácilmente?</i>	14
			<i>Los militares...</i>	17
		Escritura	<i>¿Qué van a hacer Teresa y sus amigos para impedir que la biblioteca se cierre?</i>	18
	2	Lengua y Cultura	<i>nuestra identidad como ecuatorianos ...</i>	37
		Escritura	<i>¿Los profesores?</i>	52
	3	Escritura	<i>los estudiantes de la escuela (...) los vecinos</i>	81
		Literatura	<i>La poesía es el arte de expresar emociones, sentimientos e ideas, que provoca en el lector</i>	91

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020g; 2020h; 2020m;

2020n). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

4.1.2. *El impersonal*

El uso del impersonal hace referencia a que no se determina por medio de un artículo si se habla de masculino o femenino. El único nivel en el que se presenta esta situación es en el libro de texto de quinto año, en la U3, dentro del BC *Lectura*: “La reserva está poblada mayormente por kichwas de la Amazonía” (Ministerio de Educación, 2020d, p. 82). En el resto de libros de texto y cuadernos de trabajo no se presenta esta situación. Considero importante mencionar esta modalidad de escritura porque podría ser una forma que no invisibilice a ningún género, pero también puede ser una forma de escritura que no dé lugar a la presencia de género, por su efecto dual que no determina, pero tampoco invisibiliza géneros.

4.1.3. *El binarismo*

Consideré oportuno mencionar al binarismo que encontré presente en los libros de texto y cuadernos de trabajo. Si bien el binarismo es una forma de redacción que no incluye genérico masculino y puede considerarse como un avance para no invisibilizar lo femenino,

podría ser un elemento que no permita progresar en la inclusión de más formas de género, que vayan más allá de lo masculino y femenino. Es decir, el binarismo también puede ser un elemento que si no asciende puede ser un factor que invisibilice a más formas de género.

En **quinto** año el binarismo presenta lo femenino y lo masculino (tabla 8). Compañero o compañera son expresiones recurrentes en todo el contenido de los libros de texto. El binarismo como expresión lingüística puede generar acciones más amplias que (re)producen la esencia de la dualidad. Por ejemplo, separar acciones para mujeres y para varones. De igual manera, esto se encuentra en los cuadernos de trabajo, que tienen contenido binario, que también puede generar espacios duales en la sociedad.

Tabla 8. Contenido con binarismo en quinto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Páginas
Libro de texto	Todas	Todos	<i>niños o niñas, amigo o amiga, compañeros y compañeras...</i>	13-15-18-24-33-41-46-48-55-62-69-70-71-73-74-76-78-88-91-96-99-100-102-104-106-108-126
Cuaderno de trabajo	1	Lectura	<i>Trabajo con un compañero o compañera...</i>	10
	2	Comunicación Oral	<i>narro oralmente para mis compañeros y compañeras...</i>	38
	4	Lengua y Cultura	<i>Con mis compañeros y compañeras, busco palabras...</i>	96
		Comunicación Oral	<i>identificamos dos o tres programas de televisión que sean muy populares entre mis compañeros y compañeras...</i>	98
		<i>La mayoría de los niños y niñas...</i>	99	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020c; 2020d; 2020i; 2020j).

Nota. El uso de **negritas** es de mi autoría

La tabla 8 refleja ejemplos puntuales de binarismo, como “niños y niñas” o “compañeros y compañeras”. Aunque encontré elementos similares en sexto y séptimo año, no profundizaré en este elemento de análisis, pero sí invito a reflexionar sobre la oportunidad de usar nuevas formas de lenguaje que puedan incluir otros tipos de expresión,

principalmente, porque uno de los métodos de evitar binarismo sería por medio de formas de lenguaje que son denominadas como *inclusivas*. Estas formas de lenguaje incluyen “niñes”, “compañeres”, “niñxs”, “amigx”, entre otros. Colocar la letra *e* o la letra *x* es una forma de lenguaje inclusivo que, aunque no es reconocida por la RAE, podría ser considerada en espacios sociales feministas, disidentes o en la lucha antipatriarcal.

Jiménez-Yáñez y Mancinas-Chávez (2021) mencionan que el uso del lenguaje debería adecuarse, modificarse y/o transformarse para que sus hablantes puedan identificarse y sentirse parte de él, además de apoyar el uso de la *e* y *x*, indican más alternativas que se podrían aplicar, como el “utilizar un femenino genérico, usar paréntesis o diagonal al final de algunos vocablos [/as (as)], o desdoblar los artículos formas dobles– (los y las)” (p. 92). Explican, además, que el lenguaje español puede llegar a ser sexista y androcéntrico por el efecto que causa la normativa de la Real Academia Española, que promueve el genérico masculino y, que dentro de la RAE, el androcentrismo es visible desde el número de varones que la conforman, pues en la actualidad, de cuarenta integrantes de la RAE (2022), apenas seis son mujeres.

4.1.4. La omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres

Los elementos de análisis anteriores se referían a la dimensión morfológico-gramatical, mientras que este elemento de análisis es parte de un nivel interpretativo del texto, que se presenta –en mayoría– en las lecturas o enunciados amplios. Este elemento de análisis consiste en reflejar cómo las personas pueden ser omitidas e invisibilizadas en espacios específicos –como la mujer en espacios sociales o el varón en espacios del hogar–. Los ejemplos que coloco a continuación permiten obtener un panorama más amplio y reflexionar en torno a lo que describo según lo que encontré en cada libro y cuaderno de trabajo de EGB-Media. La importancia de este elemento radica en el demostrar que no solo el genérico

masculino puede ser una forma de omisión/invisibilización de mujeres y/u hombres, sino también por medio de su desatención en la incorporación de lecturas, cuentos, fábulas y demás elementos del lenguaje escrito.

En **quinto** año los elementos más representativos se ubican principalmente en los BC de Lectura y Escritura (tabla 9). En los libros de texto y cuadernos de trabajo hay lecturas que omiten a las mujeres. Por ejemplo, la lectura *Ansiosos de Oro*. Esta lectura no menciona a ninguna mujer y en la lectura *El campesino que venció al diablo* habla principalmente de varones, mientras que en la lectura *El oro de los Llangates* indica que “Juan el Oso dijo a su mujer (...) Bien mandada fue la esposa de Juan el Oso”. En estas lecturas se puede entender cómo la mujer es colocada en un rol secundario o, de manera directa, se la invisibiliza. Los principales resultados en torno a estos aspectos arraigan la naturalización de la omisión de la mujer en espacios educativos, sociales y culturales, pues su posible participación se condiciona a lo que hace o no un varón, que también son reforzados en los cuadernos de trabajo. Además, las autorías de las lecturas del *Plan Nacional del libro y la lectura José de la Cuadra* corresponden, en mayoría, a varones. Por lo que la literatura reportada en los libros de texto es desarrollada “principalmente” por varones. Esto, a nivel de lo que se coloca en el plan que mencioné.

Tabla 9. Contenidos con omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres en quinto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	1	Literatura	<i>Ansiosos de Oro</i>	No menciona a ninguna mujer	33
			<i>El campesino que venció al diablo</i>	habla principalmente de varones.	36
	2	Literatura	<i>El oro de los Llangates: Juan el Oso dijo a su mujer (...) Bien mandada fue la esposa</i>	Menciona a la mujer como persona que cumple órdenes.	64



de Juan el Oso.					
	4	Comunicación Oral	<i>El jefe indio.</i>	Aventuras de tres hijos, para que puedan suceder a su padre.	107
		Literatura	<i>La reina Batata.</i>	Más número de personajes femeninos (la reina batata y la nena) que masculinos (el cocinero).	126
Plan Nacional del libro y la Lectura José de la Cuadra			<i>Cantos Nuevos</i> de Federico García Lorca; <i>Leyenda de los sentimientos</i> de Mario Benedetti; <i>El sapo de bronce</i> de Julio Awad Yépez; <i>El anillo encantado</i> de María Teresa Andruetto; <i>No hables con la boca llena</i> de José Eduardo González; <i>Cuento tonto de la brujita que no pudo sacar el carnet</i> de Ángela Figuera Aymerich; <i>El oso marrón</i> de Mempo Giardinelli; y <i>Celebración de la fantasía</i> de Eduardo Galeano.	En el plan de lectura destaco las autorías , no los contenidos de las lecturas. En mayoría son de varones.	s.p
Cuaderno de trabajo	1	Escritura	<i>El cumpleaños de mi madre es el jueves próximo</i> y <i>Mi hermana toma clases de lenguaje de señas</i>	Habla principalmente de mujeres.	21
	2	Escritura	Tres párrafos narrativos.	El primero habla de un pirata Garfius, el segundo de un lojano Pedro y el tercero de dioses de las tinieblas como creadores	46
		Literatura	<i>El regalo del fuego (...) vivía un hombre llamado Taquea acompañado por su mujer.</i>	La mujer se ubica en un rol secundario.	56
	3	Escritura	Cuatro coplas.	la primera referida a un soldado; la segunda a una mujer <i>María</i> ; la tercera a un niño; y la cuarta a la confección de un vestido	80
Literatura		<i>La pobre viejecita.</i>	Narra la historia de una mujer que tenía como mal muchas riquezas, muere y deja <i>onzas, joyas, tierras, casas</i>	88	
4	Lectura	<i>El Jardín de remedios.</i>	Cuenta con personajes como <i>Don Bolívar Chiles, Juan Chiles, José Domingo Chiles</i> y <i>Rafael Arteaga</i>	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020c; 2020d; 2020i; 2020j).

El uso de **negrita** es de mi autoría

En **sexto** año los contenidos que ubiqué se presentan en la tabla 10. En el libro de texto y cuaderno de trabajo se presenta la escritura que invisibiliza a mujeres. La lectura *Historia de los dos que soñaron* narra la historia de varones, ladrones y capitanes, así como de un dios, que es generoso. En la lectura *El viaje a la luna*, se habla únicamente de la participación de varones. De la misma manera, en el cuaderno de trabajo, en la explicación del “diálogo intercultural” se habla únicamente de varones. En adición, el *Plan Nacional del libro y la lectura José de la Cuadra* tiene autorías de las lecturas, en mayoría, de varones. Estos elementos son fundamentales en el desarrollo de los imaginarios de las y los estudiantes; pues pueden delimitar y concebir la idea de sociedad en la que las mujeres quedan en un rol secundario. Esto, por medio de la invisibilización de mujeres en diversos espacios, contextos y situaciones.

Tabla 10. Contenidos con omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres en sexto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	1	Literatura	<i>Historia de los dos que soñaron.</i>	Historia de ladrones y capitanes, así como de un dios, que es generoso	36
	2	Lectura	<i>El viaje a la Luna.</i>	Predominan varones	50
		Escritura	<i>Para recordar: Querido amigo: Te nombro como encargado de...</i>	Predominación de ejemplos en masculino	60
	3	Comunicación Oral	<i>El sueño del Sultán.</i>	Se habla de un sultán, dos sabios y un cortesano	74
		Escritura	Nueve ejemplos de modo indicativo.	cinco se refieren a personajes masculinos; uno a un personaje femenino; y tres a objetos inanimados	89
		Literatura	<i>Cabeza de gallo.</i>	Se presentan jinetes borrachos, un muchacho, un campesino y una mujer, quien sostenía al gallo	98
	Plan Nacional del libro y la lectura José de la Cuadra		<i>Blancanieves (fragmento)</i> de Roald Dahl; <i>Historia de un rapto entre ogros (fragmento)</i>	En el plan de lectura destaco las autorías, no los contenidos de las	s.p

			de J. Desparmet; <i>Donald</i> de Daniel Salzano; <i>El tamborilero mágico</i> de Gianni Rodari; <i>Sobre el libro cerrado</i> de Michael Ende; <i>Fantasma sensible</i> de Lieu Yi-King; y <i>Revelación genética</i> de María José Restrepo.	lecturas. En mayoría son de varones.
Cuaderno de trabajo	1	Lectura	<i>¿Qué es el diálogo intercultural?</i> <i>El conocimiento del otro.</i>	Explicación en la que predominan varones

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020e; 2020f; 2020k). *Nota.*

El uso de **negrita** es de mi autoría

En **séptimo** año los contenidos presentes en la tabla 11 permiten analizar el rol de la mujer y del varón en la sociedad por medio de los recursos educativos. En los libros de texto y cuadernos de trabajo se presenta más escritura que incluye a varones. Por ejemplo: “Fui vendedor de periódicos, fabricante de juguetes, soplador de vidrio”... “Chaplin fue vendedor de periódicos, fabricante de juguetes, soplador de vidrio” (p. 61).

Si bien el Ministerio de Educación busca mejorar y potenciar la lectura en el sistema educativo, es interesante analizar que las lecturas del Plan Nacional del libro y la lectura José de la Cuadra de todos los niveles de EGB-Media tienen un factor común: la presencia de autoras es mínima. Este factor permite entender cómo el rol de la mujer en la sociedad del conocimiento aún es mínima, sobre todo considerando la cantidad de autoras que existen y pudieran incorporarse en dicho plan, como Alicia Yáñez⁷, Edna Iturralde⁸, Carolina Capria⁹, Raquel Rodas¹⁰, entre otras.

⁷ Poeta, periodista y escritora ecuatoriana. Referente del siglo XX, de la literatura de Latinoamérica y Ecuador. Una de sus obras más representativas es *Nunca me gustaron las muñecas*.

⁸ Escritora ecuatoriana de literatura juvenil e infantil. Es pionera de la narrativa con enfoque etnohistórico. Una de sus obras más representativas es *Verde mi Selva*.

⁹ Escritora feminista italiana. Una de sus obras más representativas es *Historia de las mujeres. Para una mirada nueva sin estereotipos sobre el mundo de hoy*.

¹⁰ Escritora ecuatoriana de literatura infantil. Una de sus obras más representativas es *Dolores Cacuango: pionera en la lucha por los derechos indígenas*.

Tabla 11. Contenidos con omisión y/o invisibilización de mujeres y/u hombres en séptimo año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	2	Escritura	<i>Fui vendedor de periódicos, fabricante de juguetes, soplador de vidrio... Chaplin fue vendedor de periódicos, fabricante de juguetes, soplador de vidrio</i>	Ejemplos de escritura que mencionan a varones.	61
	3	Escritura	<i>Los socorristas encontraron a una persona entre los escombros. Los españoles llegaron por primera vez a la tierra americana el 12 de octubre de 1492. Las aulas fueron limpiadas por los niños antes de salir a vacaciones. Germán alcanzó la meta en veinticinco segundos.</i>	Ejemplo de lectura que menciona a varones.	90
	Plan Nacional del libro y la Lectura José de la Cuadra		<i>Las brujas viajan en moto</i> de Edgar Castellanos; <i>Hoy me desperté</i> de Estela García Cabrera; <i>Los tres pelos de oro del diablo</i> de los Hermanos Grimm; <i>Adolescencia</i> de Juan Ramón Jiménez; <i>Color de cuento</i> de Ramón López Velarde; <i>Juan el osito</i> de Nelly Morocho; <i>Página Blanca</i> de Eduardo Galeano; <i>El poema</i> de Lucrecia Maldonado; <i>Explicar y comentar</i> de Jean Tardieu; <i>Vasija de barro</i> de Varios autores; <i>Soneto CXVI</i> de William Shakespeare; y <i>Una visita infernal</i> de Juana Manuela Gorriti.	En el plan de lectura destaco las autorías , no los contenidos de las lecturas. En mayoría son de varones.	s.p
Cuaderno de trabajo	1		<i>Leyenda del indio Cantuña.</i>	Predominan varones	33
	3	Literatura	<i>Los seis ciegos y el elefante.</i>	Predominan varones	64
	4		<i>Fábula del buen hombre y su hijo.</i>	Predominan varones	118-120

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020g; 2020h; 2020m; 2020n). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

4.1.5. La aproximación al género

Este elemento de análisis presenta cómo las temáticas en torno al género se muestran de manera paulatina en los libros de texto y cuadernos de trabajo. Por lo que su utilidad radica en entender por qué podría darse la situación de binarismo, ya que en mayoría se habla únicamente de femenino y masculino –como describo en los elementos que encontré para esta sección–, además de entender cuáles son las aristas que podrían desarrollar el género de forma

más amplia para el sistema educativo, así como sus perspectivas y posibles referentes teóricos iniciales que podrían abrir paso a espacios como teoría feminista, lucha en contra de la violencia hacia la mujer, entre otros.

En **quinto** año el contenido con relación al elemento de análisis que sustento en esta sección se muestra de manera amplia en la tabla 12. El libro de texto y cuaderno de trabajo mencionan que “Los cuentos populares transmiten la sabiduría popular y son fuente de valiosas lecciones. Sin embargo, también pueden contener estereotipos y prejuicios de género, raza y nacionalidad” (p. 37), únicamente indican que pueden contener estereotipos y prejuicios de género, pero no cuáles son y cómo podrían desarrollarse. Más adelante, se presentan ejercicios que tienen acercamiento directo al género, pues se indica que “las palabras se relacionan teniendo en cuenta el género (masculino o femenino)... Ejemplo: niña salta – niños patinan” (p. 57).

Esta aproximación al género y número de las palabras deriva no solo en la aproximación al género, sino también al binarismo, pues de manera conceptual se indica que los géneros son dos: masculino y femenino. En esta lógica, también se indica que “se usa ella cuando la persona o cosa de la que se habla es femenino y se usa ellas cuando las personas o cosas de las que se habla son femeninos”. Estos elementos son ejemplos de contenidos clave para la formación académica y personal, pues cada elemento se interrelaciona y convergen en la configuración del pensamiento individual y colectivo; por medio de la interacción con los libros de texto y cuadernos de trabajo.

Tabla 12. Contenido con aproximación al género en quinto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	1	Literatura	<i>Los cuentos populares transmiten la sabiduría popular y son fuente de valiosas lecciones. Sin embargo,</i>	La explicación se aproxima a lo que es un estereotipo y	



			<i>también pueden contener estereotipos y prejuicios de género, raza y nacionalidad...</i>	prejuicios de género.	37
			<i>Identifico alguna idea que sea necesario criticarla. Por ejemplo, algún estereotipo o prejuicio y explicó por qué</i>	Invita a reflexionar sobre estereotipos.	
	2	Escritura	<i>las palabras se relacionan teniendo en cuenta el género (masculino o femenino)... Ejemplo: niña salta – niños patinan</i>	Indican el género de las palabras con ejemplos.	57
Cuaderno de trabajo	2	Lectura	<i>Una de las peculiaridades que distingue a los caballitos de mar es su forma de reproducirse. Son los machos los que quedan embarazados después de que las hembras les transfieren los huevos fecundados</i>	Indican una característica de la reproducción sexual de un animal marino.	40
		Escritura	<i>Yo o Nosotros: Se usa nosotras cuando las hablantes son mujeres. Tú o Vosotros (Ustedes), Vosotros – vosotras se usa solamente en España. En el resto de las regiones, se usa “ustedes” tanto para un trato formal como informal.</i>	Se indica el género de las personas desde lo binario.	51
			<i>Ella o ellos-ellas: Se usa ella cuando la persona o cosa de la que se habla es femenino y Se usa ellas cuando las personas o cosas de las que se habla son femeninos</i>	Se indica el género de las personas desde lo binario.	52
		Evaluación/aplicación	<i>Oración que tenga el artículo y el sustantivo en género femenino y número plural y Oración que tenga el sustantivo y el adjetivo en género masculino y número singular</i>	Se solicita la escritura de oraciones con género femenino y masculino.	s.p

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020c; 2020i). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

En **sexto** año se encuentran ejemplos clave (tabla 13) para el desarrollo de este elemento de análisis. En el libro de texto y cuaderno de trabajo se presentan temáticas vinculadas a la información que sustento en esta sección: el feminismo, los roles de género, el cuestionamiento de los roles de género tradicionales, la reflexión en torno al reconocimiento del trabajo doméstico, así como quienes lo deberían hacer; la lucha contra la violencia hacia la mujer, entre otros. Estas temáticas son desarrolladas a través de actividades, preguntas, lecturas e investigación. Considero que es un gran avance en términos pedagógicos,

didácticos, sociales y políticos a nivel del país. Sin embargo, debo resaltar que este avance se ve opacado desde la poca o nula progresión del tema, que no se desarrolla en quinto o séptimo año; como en sexto año.

En **séptimo** año la aproximación al género únicamente se da en la U1, en el BC *Escritura*: se habla de adjetivos, de número y género: masculino y femenino (p. 28). El resto de Unidades y BC no contienen elementos en torno al tema. El cuaderno de trabajo de este nivel no contienen ningún elemento en torno al tema. Algunas autoras de referencia, como Simone de Beauvoir¹¹ o Ángela Davis¹², podrían presentar una oportunidad para ampliar temáticas vinculadas al género, con el principal fin de generar una educación más incluyente y conocedora de temáticas que derivan del género. Es un avance, sí, pero podría considerarlo una limitante, pues no se transversaliza más información de autoras, de feminismo, de violencia contra la mujer en quinto y séptimo año. De poder presentar el tema en el resto de niveles de EGB-Media se podría ampliar más la información en torno al tema y así evitar que las temáticas relacionadas al género se presenten de una manera simplista en un único nivel.

Tabla 13. Contenido con aproximación al género en sexto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	4	Lengua y Cultura	“Copio estos cuadros en mi cuaderno y los completo con las actividades que mi madre y mi padre realizan en un día; ¿Lavar platos, tender las camas, lavar y planchar la ropa son actividades de mujeres? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si las mujeres no hicieran lo que hacen? ¿Quién lo haría? ¿Por qué? ¿El trabajo del hogar es una actividad productiva? ¿Por qué? ¿La actividad doméstica, que realizan las mujeres, es trabajo?”	Cuestionamiento hacia lo que pueden o no hacer las personas en el diario vivir.	103

¹¹ Docente, escritora y filósofa francesa. Es considerada como una de las precursoras del feminismo y escribió libros, ensayos, monografías, biografías, entre otros, de carácter filosófico, político y social, como *La mujer rota*.

¹² Docente, política marxista, activista afrodescendiente y filósofa norteamericana. Es considerada como defensora de los derechos humanos y contra el racismo. Una de sus obras más representativas es *Si Vienen Por La Mañana: Voces De La Resistencia*.



¿Por qué? ¿Quién paga el trabajo doméstico realizado por las mujeres? ¿Qué pasaría si el hombre hiciera las tareas domésticas? ¿Qué pienso al respecto?”

“A: El trabajo doméstico comprende todas las actividades de cuidado y protección que se realizan en el hogar para el bienestar de las personas que componen la familia. Por lo tanto, las tareas domésticas deben ser responsabilidad de toda la familia”.

“B: El trabajo doméstico comprende las actividades que se realizan en el hogar para el cuidado de la familia. Las mujeres tienen las cualidades innatas para responsabilizarse de estas tareas porque ellas nacieron dulces y llenas de amor por la familia”.

Literales que hacen referencia al cuestionamiento sobre quién debe realizar las tareas domésticas.

“Las mujeres nacieron para servir y atender a los hombres. **No dejamos de ser hombres si planchamos, cocinamos y tendemos camas.** Solo las mujeres saben hacer las tareas domésticas. A las mujeres les gusta hacer otras cosas como estar con sus amigas y amigos, salir de paseo, estudiar, leer y divertirse con su familia. A los hombres también les gusta atender y cuidar de la familia y realizar trabajo doméstico. Las mujeres son más amorosas, solidarias y detallistas que los hombres, por lo tanto, hacen bien el trabajo del hogar”.

Proceso de cuestionamiento hacia los roles estereotipados socialmente.

104

Lectura

“¿Qué conozco del feminismo? ¿Es el **feminismo** lo contrario al machismo? ¿He escuchado antes la palabra machismo? ¿En qué situaciones? ¿Qué es la discriminación a la mujer? ¿Qué pienso al respecto? ¿Qué entiendo por desigualdad de derechos y oportunidades entre niños y niñas? Explico con ejemplos. Con las TIC: Miro los videos y comento con mis compañeros y compañeras: El Camino hacia los Derechos de la Mujer.
<https://www.youtube.com/watch?v=irgCK9M5kZ0> Corresponsabilidad Doméstica y Familiar:
<https://www.youtube.com/watch?v=bTlj61bhf4E> En equipos de cuatro consultamos, en la Constitución de la República del Ecuador acerca de los

Aproximación al feminismo, derechos de las mujeres por medio de la revisión de la Constitución.

111



derechos de las mujeres y el voto (Capítulos 2, 3, 4). Presentamos nuestro trabajo a toda la clase”.

Y colorín colorado... ¡El feminismo ha llegado!

Lectura que menciona elementos del feminismo en la sociedad. 112-113

“¿Por qué las mujeres quieren o pueden tener las mismas oportunidades que los hombres? ¿Qué son los **roles de género**? ¿Por qué el feminismo los cuestiona? ¿Crees que es válido y necesario lo que propone el feminismo? Escribo las ideas principales que nos enseña el feminismo acerca de los roles de género. Averiguo quiénes han sido las pensadoras feministas más importantes del Ecuador y del mundo. Realizo una lluvia de ideas con todas las palabras que se relacionen con machismo. Presento mi trabajo a toda la clase”.

Reflexión con relación a lo que pueden hacer las mujeres en diferentes espacios sociales. 114

“El feminismo nos plantea otras maneras de vivir la masculinidad, más libres, amorosas y sin violencia, porque ser valiente es defender lo que sentimos y creemos, ser valiente es dar un abrazo, es verte al espejo y amar lo que ves. Ser valiente es llorar cuando sientes dolor, ser valiente es ayudar a otra persona, ser valiente es atreverse a soñar”.

“Hay que tomar en cuenta que el feminismo no significa femenino, o algo propio de las mujeres, los hombres también pueden ser feministas... Ser feminista no quiere decir que las mujeres quieran ser como los hombres, para nada, porque ser diferentes es hermoso, lo que esta mal es privilegiar, dar más importancia y beneficios a los unos por sobre las otras”.

“Caracterizo, con base en la lectura, la situación de la mujer en mi comunidad. **Encuentro en el texto las razones por las que algunas mujeres se opusieron al patriarcado.** ¿Qué querían estas mujeres? Escribo en mi cuaderno el significado que estas mujeres dieron al feminismo. En clase, con la guía de la o el docente, encontramos en la lectura las formas en que se invisibiliza a las mujeres. Vemos si

Proceso de reflexión para analizar la situación de las mujeres en los contextos más próximos de cada estudiante. 115



estas formas de invisibilización se dan en nuestra vida diaria”.

“En clase, con la guía del docente, discutimos acerca del tipo de masculinidades o comportamientos masculinos que se desarrollan en nuestra comunidad. ¿Son como las plantea el texto, o no? En el texto la autora dice que “Algunos dirán que el feminismo es como el machismo pero a la inversa. Pues no es así”. Escribo en mi cuaderno las razones por las que el feminismo no es machismo a la inversa”.

Escritura	“¿Qué voy a escribir? Textos breves en contra de la violencia contra las mujeres ¿Para qué? Para generar conciencia acerca de este problema y ayudar a reducir la violencia contra las mujeres”.	117
-----------	--	-----

“¡No te calles más! NO A LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES. DEL TIPO QUE SEA. ¡HABLA! CALLAR DUELE MÁS. PARA la MANO. BASTA DE VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES. Si te pega NO TE QUIERE. BASTA”.

Actividades que reflexionan en torno a la no violencia de las mujeres

118

“La violencia contra las mujeres, también llamada “violencia de género” es entendida como “acciones que ejercen los hombres, con la intención de controlar, asustar, lastimar o castigar a las mujeres; es un acto de poder que puede suceder en la familia, la calle o el trabajo”.

119

“**La violencia contra las mujeres** surge debido a la desigualdad que existe entre hombres y mujeres y que está presente en todos los ámbitos de la vida: la familia, la escuela, el trabajo, etc., ya que la mujer ha sido considerada tradicionalmente como inferior al hombre”.

“**La violencia física** es la que se propina al cuerpo y que lo marca dejando huellas internas y externas en él. A la violencia física se le asocia con la fuerza, pero no se agota en los daños corporales pues tiene efectos psicológicos y emocionales”.

“**La violencia psicológica** es la violencia que perpetra daños a la esfera emocional, que vulnera el derecho a la integridad psíquica. Utiliza la coerción, las amenazas, la intimidación, la humillación, la



			privación de la libertad, el chantaje y la manipulación. Genera confusión, incertidumbre y miedo, es decir, daños que marcan la salud mental de las mujeres”.		
			“La violencia contra las mujeres no solo se expresa con golpes. Una de las formas de violencia más dañina es la descalificación y el desmedro porque disminuyen y liquidan la autoestima de las mujeres. Los hombres que actúan de esta manera buscan hacer sentir inferiores a las mujeres para sentirse superiores y así tener el control”.		120
			“La violación es la forma más evidente, más brutal y contundente de violencia sexual, porque usa la fuerza moral y física para someter a una mujer. Pero el hostigamiento sexual acoso-burla que sucede de forma verbal es una de las formas más comunes y justificadas de este tipo de violencia. La violencia sexual incluye la violencia física, pues somete al cuerpo y la psicológica, porque vulnera la integridad emocional de las mujeres”.		
	Literatura		<i>Y colorín colorado ¡El feminismo ha llegado!</i> , Rosa Caramelo, Arturo y Clementina.	Lecturas en las que se cuestionan las temáticas tratadas, se busca opiniones o acciones que pudiesen haber tomado en cada lectura	127
Cuaderno de trabajo	4	Lengua y Cultura	“estereotipos. Son las ideas, actitudes y creencias preestablecidas que son aplicadas, de manera general e indiferenciada, a determinados individuos, catalogándolos y encerrándolos dentro de ciertas categorías sociales, ya sea debido a su nacionalidad, etnia, sexo, orientación sexual o procedencia”.	Aproximación a lo que son los estereotipos.	96
			“Escribo mi opinión con respecto al rol que desempeñan las mujeres en la sociedad y su valoración social”.	Proceso de escritura para analizar el rol de la mujer, así como su valor en la sociedad.	
			“Escribo el rol estereotipado de las mujeres en las familias. ¿Por qué este rol estereotipado no permite conciliar su desarrollo profesional con la vida familiar? El texto dice que es un	Proceso de escritura en la que se desarrollan ideas en torno a la imagen	97



	“mito que las mujeres, por naturaleza, deben encargarse del trabajo doméstico y de la educación de sus hijos”. Explico con mis propias palabras lo que esto significa”.	estereotipada de la mujer.	
Lectura	<i>Colorín colorado...¡El feminismo ha llegado!</i> “analizar las ideas principales, secundarias y opiniones en torno al texto”.	Proceso de reflexión en torno al feminismo.	104-105
	“Entrevista realizada a Simone de Beauvoir por Gerassi, con relación a su libro <i>El segundo sexo</i> ”.	Lectura relacionada a una referente del feminismo.	106
	“Escribo lo que pensé y sentí, cuando leí el texto de Simone de Beauvoir”.	Proceso de reflexión en torno a información del feminismo.	107
	“Identificar lo que pensaba Simone cuando escribió <i>“Cuando maltratan a una nos maltratan a todas”</i> ”.		108
	Crucigrama en torno a estereotipos, violencia, feminismo, etc.	Actividades en torno a la violencia, etc.	109
Evaluación sumativa	“Parfraseo el siguiente texto, tomado de Y colorín colorado...¡El feminismo ha llegado! Escribo una frase para un cartel en contra de la violencia contra la mujer”		127

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020f; 2020l). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

4.1.6. *Los estereotipos de género*

Este elemento de análisis permite identificar cuáles son los ejemplos escritos recurrentes que naturalizan acciones que podrían definir lo que es masculino o femenino dentro del sistema educativo ecuatoriano. Su importancia radica en mostrar cómo los estereotipos de género son inmersos de manera *voluntaria e involuntaria*. Voluntaria, en el libro de texto y cuaderno de trabajo de sexto año, pues es el único nivel que habla de temas de género de manera más profunda que el resto de niveles de EGB-Media. Involuntaria, en ejemplos, oraciones o acciones que colocan a mujeres u hombres en acciones determinadas, que pueden ser consideradas como estereotipos de género, pues sus acciones, actividades y ejecución la realizan personas de manera tradicional.

En **quinto** año los contenidos se despliegan en la tabla 14. En el libro de texto y cuaderno de trabajo se presentan elementos narrativos amplios, que permiten debatir en torno al tema del elemento de análisis que presento en esta sección. Sin embargo, uno de los ejemplos más representativos para esta sección es la lectura *Hada de Santana*, en la que se muestra a una joven que enferma, muere y es apresada por un chamán, pues el padre de la chica prefiere las riquezas antes que salvarle la vida. La joven sale cada 100 años “con la finalidad de persuadir a un hombre para que la escoja, una vez que se le pida elegir entre ella y el tesoro del cacique. De esta manera, la princesa sale cada siglo en busca de su liberador, vestida con finos trajes de seda, el cabello suelto, luciendo un collar de piedras blancas y una varita de plata coronada por una hermosa piedra roja” (p. 65).

En contraste, en la página 66 se presenta la lectura *El delfín rosado* (leyenda kichwa) que menciona que un joven guerrero es sentenciado por un dios, pues le tenía envidia por sus atributos masculinos. Estos ejemplos permiten observar cómo la mujer es colocada como un ser que requiere aprobación de un varón, por medio de su cuerpo. Y por otra parte, el varón es presentado como un guerrero. Estos dos ejemplos son aspectos que derivan en estereotipos de género, pues por ser mujer o varón se adecúan y se configuran las acciones que puede o no realizar cada persona.

Tabla 14. Contenidos con estereotipos de género en quinto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	1	Literatura	Cuento <i>Real y medio: (...) un pobre carpintero que no tenía absolutamente nada para comer ni dar a sus hijos ni a su mujer</i>	El hombre es colocado como proveedor del hogar.	34
	2	Comunicación Oral	<i>Estos recursos, muchas veces, son espontáneos como aquellos que recordamos de nuestras madres y abuelas cuando nos narraban sus historias</i>	La mujer es colocada como cuidadoras que narran historias.	46
		Literatura	<i>Hada de Santana: La joven sale cada 100 años con la finalidad de persuadir a</i>	La mujer utiliza el	65



			<i>un hombre para que la escoja, una vez que se le pida elegir entre ella y el tesoro del cacique. De esta manera, la princesa sale cada siglo en busca de su liberador, vestida con finos trajes de seda, el cabello suelto, luciendo un collar de piedras blancas y una varita de plata coronada por una hermosa piedra roja.</i>	cuerpo como medio de salida hacia la adversidad.	
			<i>El delfín rosado</i> (leyenda kichwa): un joven guerrero es sentenciado por un dios, pues le tenía envidia por sus atributos masculinos	El varón busca tener más atributos masculinos.	66
	3	Comunicación Oral	<i>Si usted fuera el alcalde de la ciudad, ¿qué haría para evitar que la gente maltrate a los animales domésticos que tiene en casa?</i>	El hombre es colocado en rangos de autoridad.	76
		Literatura	<i>Maldita esa casa vieja que no tiene cucarachas para entretener a la vieja y conquistar a la muchacha</i>	La mujer es colocada como un premio que se debe ganar.	94
Cuaderno de trabajo	1	Escritura	<i>Clasifico las palabras del recuadro. Las escribo donde correspondan: camión, reloj, soltar, canción, pájaro, ejército, fénix, álbum, silla, besos, Bolívar, pecho, héroe, caminar, laca, ídolo, lomo, león, calor, cáncer, césped, cántaro, doctor, dolor, borrador, lágrima, parásito, parque, persona, mujer</i>	Hay ejemplos relacionados a varones y profesiones en masculino.	22
	3	Escritura	<i>Mi abuela prepara un delicioso locro de zambo.</i>	La mujer es colocada en espacios como la cocina.	85
	4		<i>Completar oraciones con a o ha, a ver o haber y hacer: Ayer mi abuela ___ un delicioso pastel de mortiños; Ignacio, ___ lo que te pide tu padre para que no se enoje contigo; Los bomberos fueron ___ si podían apagar el fuego; y Mario dejó ___ el arroz.</i>	La mujer es colocada en espacios del hogar y el varón en espacios sociales de trabajo o socialización.	114

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020c; 2020d; 2020i; 2020j).

Nota. El uso de **negritas** es de mi autoría

En **sexto** año el contenido que detecté lo presento en la tabla 15. En el libro y cuaderno de trabajo se cuestionan los roles de género, lo que podría ser un paso para deconstruir estereotipos. En el LT_U4-BC_LC se presenta una actividad referida a roles de género: “Copio estos cuadros en mi cuaderno y los completo con las actividades que mi

madre y mi padre realizan en un día y se habla de los roles estereotipados que tienen las mujeres en las familias y explicamos por qué atentan contra el desarrollo personal y profesional de las mujeres” (p. 103). Para ello, se propone la lectura en la que se habla de roles estereotipados dentro de la familia. Se destaca la importancia de la promoción del desempeño profesional de cada persona, colocando a las actividades doméstica como “acciones que cada persona, sin importar su género” (p. 105).

En el resto de BC de la U4 no detecté elementos en torno al tema. Estos elementos son representativos en este elemento de análisis, pues permiten visibilizar cómo la existencia de estereotipos de género es deconstruida por medio de acciones puntuales, pero también se colocan actividades que contradicen dicha deconstrucción, como el cuento de *La Cenicienta*, en la que tiene una trama en la que también se la viste con atuendos elegantes para el príncipe. Pero en el cuento *Blancanieves* y los siete enanitos, se presenta una trama en la que ella se convierte en emperatriz. Entonces, hay elementos que construyen estereotipos de género y otros que los deconstruyen, por lo que la mediación docente es un factor clave para determinar si los estereotipos se fortalecen o se deconstruyen.

Tabla 15. Contenidos con estereotipos de género en sexto año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	1	Literatura	<i>El sueño del pongo</i> , en el que los personajes que se mencionan son <i>el sirviente, el gran señor y la mestiza cocinera</i>	La mujer es colocada en la cocina.	33-36
	2	Comunicación Oral	<i>el islam exige que las mujeres usen pelhijab, una prenda que cubre la cabeza y la cara. Religión: Es el islam. Aunque no todos los árabes son musulmanes, ni todos los musulmanes son árabes.</i>	Difusión de la situación de la mujer en el islam.	47
	4	Lengua y Cultura	<i>Copio estos cuadros en mi cuaderno y los completo con las actividades que mi madre y mi padre realizan en un día y se habla de los roles estereotipados que tiene las mujeres en las familias y explicamos por qué</i>	Aproximación a lo que hace la mujer y el varón en el hogar.	103



			<i>atentan contra el desarrollo personal y profesional de las mujeres</i>		
			<i>Existen varias razones que explican por qué las mujeres no tienen la posibilidad de conciliar su desarrollo personal y profesional con la vida familiar. Entre estas razones, una de las más importantes es el rol estereotipado que tienen dentro de la familia. Otra es el mito de que las mujeres, por naturaleza, deben encargarse del trabajo doméstico y de la educación de sus hijos. Todo el trabajo doméstico, más el cuidado de los hijos, es invisible y por lo tanto no remunerado. La solución, evidentemente, no reside en transformar este trabajo en empleo remunerado, sino en lograr una justa distribución de las tareas, entre los miembros de las parejas y de las familias de modo que, todos puedan liberar un tiempo igual para cumplir sus actividades profesionales, su desarrollo personal y compartir el trabajo doméstico.</i>	Descripción de las dificultades y obstáculos que enfrentan las mujeres en la sociedad.	105
Cuaderno de trabajo	1	Lectura	<i>La idea que da vueltas: una señora vieja y sus dos hijos, un varón y una mujer.</i>	Lectura en la que el varón tiene un rol en la historia, pues él pasa el presagio que su madre había tenido en principio. Al final, la mujer reaparece diciendo que ella sabía que algo pasaría	26-27
	4	Literatura	<i>La cenicienta</i>	La mujer busca la aprobación del varón por medio del vestuario.	121-122
			<i>Blanca nieves y los siete enanitos</i>	La mujer rompe esquemas y se convierte en reina.	124-125
			<i>¿Cómo caracterizan los medios de comunicación y la publicidad a las mujeres? ¿Por qué? ¿Cómo caracterizan los medios de comunicación y la publicidad a los hombres? ¿Por qué?</i>	Proceso de reflexión en cuanto a la caracterización mediática de mujeres y varones.	126

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020e; 2020f; 2020k;

2020l). *Nota.* El uso de **negritas** es de mi autoría

En **séptimo** año los elementos que tienen conexión con el elemento de análisis que sustento en esta sección se presentan en la tabla 16. En el libro de texto y cuaderno de trabajo se ubican elementos amplios y representativos. Por ejemplo en el LT_U4BC_LE se coloca un texto en el que una princesa necesita un consejo porque “no combina bien su ropa” (p. 109). O en el CT_U2-BC_E, que presentan las siguientes oraciones: “El mecánico arregló el auto de mi tío Manuel”. “El entrenador de fútbol gritó a los jugadores durante el partido”. “El atleta suda durante la maratón”. “Mi prima adelgazó este mes”. Estos ejemplos visibilizan cómo, de manera reiterada, la mujer es presentada como una persona que necesita de alguien más o que presta importancia a su cuerpo, mientras que el varón es colocado en espacios de socialización y con actividades que son concebidas como masculinas.

Es importante analizar que en la aproximación al género se habla con más profundidad de feminismo, género y violencia contra la mujer, mientras que en este elemento de análisis se habla de estereotipos de género, pero en ningún libro se habla o se menciona un concepto de estereotipo de género. Esto podría ser una limitante para que las y los estudiantes puedan tener una visión más amplia del género, por lo que analizar los contenidos derivados del género es relevante, sobre todo porque permite entender cuáles son los elementos que están a disposición de cada estudiante y que esta información está más presente en sexto año, lo que podría generar desinterés alrededor del tema de género en los estudiantes, pues su aproximación como contenido curricular obligatorio es mínima.

Tabla 16. Contenidos con estereotipos de género en séptimo año de EGB-Media.

Tipo de documento	Unidad	Bloque Curricular	Contenido	Explicación	Páginas
Libro de texto	3	Literatura	<i>A Carmen: Menos bella que tú, Carmela mía, vaya esa flor a ornar tu cabellera; yo misma la he cogido en la pradera y cariñosa mi alma te la envía</i>	Se resalta la belleza de la mujer.	93
	4	Lectura	<i>La princesa Filomena necesitaba un</i>	La mujer necesita	109



			<i>buen conejo. No combina bien su ropa y consulta con su espejo. Filomena grita fuerte: -¡Mi cara no se refleja! ¡Papá! ¡No tengo nariz, y ni si quiera una orejas!</i>	consejo para vestir bien.	
Cuaderno de trabajo	2	Lectura	Mujeres en labores “rudas”: Clara Cando Rojas es una de las 150 mujeres que, a golpes de cuchara, soldadura y cables derriban el mito de que los oficios de plomero, electricista y albañil son exclusivos de varones. Más rápido de lo que se seca el cemento, ellas construyen una nueva realidad que será cotidiana en el ámbito local.	Se rompe esquemas de quién puede llevar a cabo cada trabajo.	48
		Escritura	El mecánico arregló el auto de mi tío Manuel. El entrenador de fútbol gritó a los jugadores durante el partido. El atleta suda durante la maratón. Mi prima adelgazó este mes.	El varón es colocado en espacios y actividades físicas, mientras que la mujer cuida su figura.	52
	3		<i>Los médicos hospitalizarán al anciano sin más tardar. El vestido de esta muñeca fue confeccionado por mi hermana.</i>	El varón es colocado como profesionista y a la mujer con intereses en moda.	85
	4	Literatura	<i>¿Para hoy?... veamos, ahorita estoy con mi mamá. Vamos al supermercado y luego tengo una invitación a almorzar en la casa de mi tía.</i>	La mujer es colocada como la persona encargada del quehacer doméstico.	123

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2020h; 2020m; 2020n).

Nota. El uso de **negritas** es de mi autoría

4.2. Análisis documental descriptivo-analítico: lenguaje visual

Para el análisis de del lenguaje visual tomo como fuente documental gráfica a las ilustraciones de los libros de texto y cuadernos de trabajo de EGB-Media. Delimité cuatro elementos de análisis: *la construcción simbólica de estereotipos de género: el cabello; la construcción simbólica de estereotipos de género: el vestuario; la predominación de mujeres y/u hombres; y la (de)construcción de estereotipos de género.* Todos los elementos de análisis están correlacionados y, para delimitar los elementos de análisis, realicé un primer acercamiento a los textos escolares. Después, seleccioné los elementos de análisis que pude

observar y que pueden ser guías para analizar las ilustraciones que contienen los libros de texto y cuadernos de trabajo.

4.2.1. La construcción simbólica de estereotipos de género: el cabello

La construcción simbólica de estereotipos de género hace referencia a los atributos que las personas reciben por su género y podrían ser interiorizados a partir de la interacción con recursos educativos. Estos materiales pueden contener elementos de los cuales deriven aspectos que caracterizan de manera general a mujeres y hombres. El aspecto que trataré en este elemento de análisis es el cabello. En todas las Unidades y Bloques Curriculares de los libros de texto y cuaderno de trabajo de EGB-Media se presenta una distinción notable para diferenciar a mujeres y hombres por la extensión del cabello. Utilicé una serie de imágenes de manera específica para ejemplificar este elemento de análisis, con el principal objetivo de evitar exceso de información. En el libro de texto de quinto año se ubican las siguientes imágenes:

Figura 1. Ilustración del LT5_U2-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020c, p. 55)

Figura 2. Ilustración del LT5_U2-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020c, s.p)

Figura 3. Ilustración del CT5_U2-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020i, p. 61)

Figura 4. Ilustración del CT5_U4-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020i, p. 124)

Las figuras 1, 2, 3 y 4 presentan cómo los niños tienen el cabello corto, mientras que las niñas tienen una extensión de cabello larga. Considero que este elemento es importante

analizarlo porque podrían (con)figurar cómo debería ser el cabello de las personas, que después podrían ser reproductores de estereotipos de género en diferentes etapas de su vida, ya sea en la adultez o en la adolescencia:

Figura 5. Ilustración del LT6_U1-BC_CO



Fuente: Ministerio de Educación (2020e, p. 15)

Figura 6. Ilustración del LT6_U4-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 123)

Figura 7. Ilustración del CT6_U1-BC_CO



Fuente: Ministerio de Educación (2020k, p. 9)

Las figuras 5, 6 y 7 permiten observar los múltiples entornos en los que se desenvuelven las personas. Nuevamente, el cabello es una característica que predomina en todas las imágenes. Estos escenarios podrían replicarse por los estudiantes y como consecuencia, naturalizar el cómo debería verse una mujer y un varón, según la extensión de su cabello. A continuación presento más ejemplos de posibles escenarios que podrían naturalizar estereotipos de género desde la extensión del cabello:

Figura 8. Ilustración del LT7_U2-BC_CO



Fuente: Ministerio de Educación (2020g, p. 45)

Figura 9. Ilustración del LT7_U4-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020h, p. 116)

Figura 10. Ilustración del CT7_U3-BC_LE



Fuente: Ministerio de Educación (2020n, p. 76)

Figura 11. Ilustración del CT7_U4-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020n, p. 124)

Analizar las ilustraciones con detenimiento sería una oportunidad para deconstruir estereotipos de género que podrían alcanzar los recursos educativos en los imaginarios y, a su

vez, en su (des)naturalización por medio de la mediación docente; que incluya discursos que vayan más allá de los estereotipos.

4.2.2. *La construcción simbólica de estereotipos de género: el vestuario*

El vestuario también es un elemento de análisis que considero para el análisis de los libros de texto y cuadernos de trabajo. El vestuario marca una distinción entre mujeres y hombres por medio de la asignación de un tipo de vestimenta específica: falda/vestido para mujeres y pantalón/pantalones cortos para varones. Esta distinción se encuentra en todos los libros y cuadernos de trabajo:

Figura 12. Ilustración del LT5_U1-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020c, p. 24)

Figura 13. Ilustración del LT5_U2-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020c, s.p)

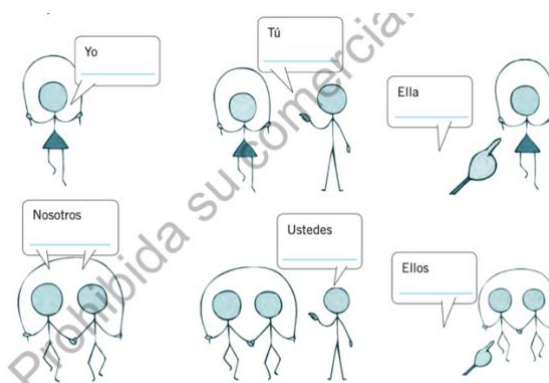
Las figuras 12 y 13 presentan a mujeres y varones en espacios de socialización. Estos espacios derivan en representación que incluyen vestuario de dos tipos: faldas para mujeres y pantalones para varones. Esta distinción puede generar estereotipos de género en torno al tipo de ropa que utiliza cada persona. De manera especial, las siguientes figuras representan un escenario aproximado a juegos escolares, que se podrían desarrollar en las escuelas:

Figura 14. Ilustración del LT5_U4-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020d, p. 118)

Figura 15. Ilustración del CT5_U2-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020i, p. 51)

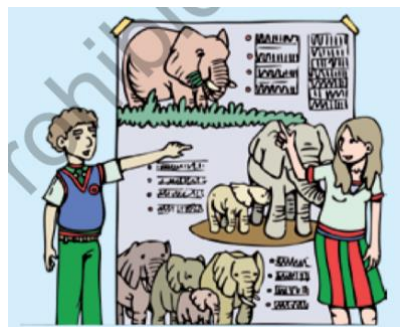
La figura 14 corresponde al libro de texto, mientras que la figura 15 corresponde al cuaderno de trabajo de quinto año. Considero necesario colocar las dos imágenes, porque en la primera el contenido de los libros de texto es presentado por primera vez a los estudiantes, mientras que la figura 15 se presenta como un refuerzo del contenido presentado en los libros de texto. Además, el tipo de vestuario también podría condicionar las actividades y espacios en los que puede ubicarse cada persona:

Figura 16. Ilustración del CT5_U4-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020j, p.109)

Figura 17. Ilustración del LT6_U3-BC_LC



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 71)

La figura 16 presenta la asociación directa entre un vestido y una niña. También es interesante observar la asociación de colores. Si bien es cierto, en la figura 17 la joven tiene

un color dentro de la escala de tonos de verde, el chico está relacionado con el color azul. Estos detalles son importantes porque pueden llegar a ser elementos que derivan en el performance de los estudiantes en su diario vivir y en demás situaciones que llegan a normalizar y estereotipar el vestuario:

Figura 18. Ilustración del CT6_U4-BC_CO



Fuente: Ministerio de Educación (2020l, p. 103)

La figura 18 presenta la distinción del vestuario entre mujeres y varones. Esta distinción puede generar la construcción de imaginarios sociales que naturalizan el tipo de atuendo que las niñas y los niños deberían utilizar. Entonces, las ilustraciones se convierten en un elemento para apoyar el contenido escrito de los textos escolares, pero también pueden representar a la sociedad, con estereotipos con relación al vestuario:

Figura 19. Ilustración del CT6_U4-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020l, p. 121)

Figura 20. Ilustración del LT7_U4-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020h, p. 124)

Figura 21. Ilustración del CT7_U4-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020n, p. 126)

Los espacios sociales en los que se ubican los personajes de las figuras 19, 20 y 21 son posibles escenarios en los que los estudiantes podrían situarse. Los aspectos y la caracterización de las imágenes derivan nuevamente en la dualidad del vestuario que subyace el uso de falda y pantalón, ya sea por varones o por mujeres. Esto construye cánones de imágenes que pueden ser asimilados como estructuras sociales marcadas en el contexto ecuatoriano y esto, a su vez, ser naturalizado desde la etapa escolar.

4.2.3. *La predominación de mujeres y/u hombres*

La predominación de mujeres y/u hombres dentro de los libros de texto y cuadernos de trabajo permite visibilizar cómo se priorizan actividades, juguetes y espacios de socialización en los que se podrían ubicar las y los estudiantes, ya sea dentro o fuera de las aulas, así como de espacios escolares. Estos elementos me permiten entender que los libros de texto y cuadernos pueden reforzar estereotipos de género:

Figura 22. Ilustración del LT5_U3-BC_LC



Fuente: Ministerio de Educación (2020d, p. 71)

Figura 23. Ilustración del LT5_U3-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020d, p. 95)

Figura 24. Ilustración del LT5_U4-BC_LC



Fuente: Ministerio de Educación (2020d, p. 100)

Figura 25. Ilustración del CT5_U4-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020j, p. 110)

Las imágenes 22, 23, 24 y 25 presentan de forma notoria la presencia predominante de varones dentro de espacios más amplios, desde el conversar, jugar o interactuar hasta el ciclo

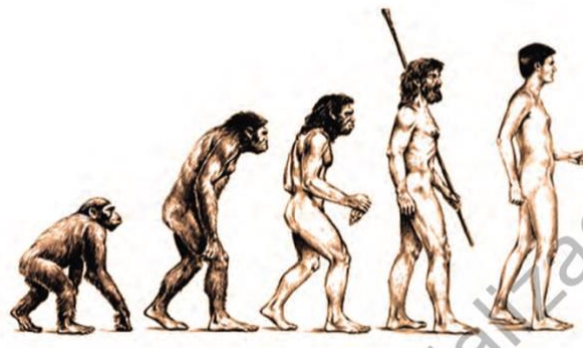
de vida de una persona. También localicé imágenes que presentan esta situación en otros aspectos de la vida y de la sociedad:

Figura 26. Ilustración del LT6_U4-BC_LE



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 112)

Figura 27. Ilustración del CT6_U2-BC_LE



Fuente: Ministerio de Educación (2020l, p. 48)

En la figura 26 la presencia es únicamente de mujeres, esto es debido a que la imagen muestra la protesta de un grupo feminista de cómo un movimiento social busca la igualdad de derechos de todas las personas. En cambio, la figura 27 presenta la evolución del ser humano desde una postura androcéntrica, en el que el varón es colocado como referente de desarrollo y evolución de la humanidad. Esto podría generar la división de aspectos, escenarios y contextos en los que se ubican a mujeres y varones:

Figura 28. Ilustración del LT7_U1-BC_LC



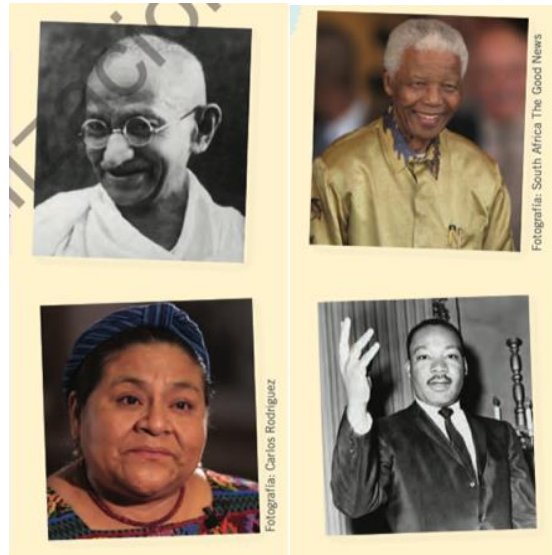
Fuente: Ministerio de Educación (2020g, p. 12)

Figura 29. Ilustración del LT7_U2-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020g, s.p)

Figura 30. Ilustración del CT7_U2-BC_LE



Fuente: Ministerio de Educación (2020n, p. 45)

Las figuras 28, 29 y 30 permiten observar más ejemplos en los que se presentan más varones o mujeres en determinados espacios. En la figura 28 se presenta a varones en la biblioteca y a mujeres pensando en cosas para la compra. En la figura 29 se presenta únicamente a varones para mostrar gestos distintivos de las personas en general. Y la figura 30, a nivel social e histórico, presenta únicamente a una mujer como referente de personas que han marcado a la humanidad en términos de luchas sociales, pero la realidad es que existen muchas mujeres que podrían ser incorporadas por medio de ilustraciones, como Manuela de Santa Cruz y Espejo¹³, Marieta de Veintimilla¹⁴, Matilde Hidalgo¹⁵, entre otras.

¹³ Revolucionaria ecuatoriana, feminista, enfermera y periodista. Luchó por la libertad y por los ideales independentistas.

¹⁴ Terrateniente, política y escritora ecuatoriana. Es considerada referente feminista del siglo XX y también colaboró en la planificación urbana de la ciudad de Quito.

¹⁵ Ecuatoriana y primera mujer en alcanzar el título de doctora a nivel ecuatoriano y a nivel latinoamericano fue la primera mujer en ejercer el derecho al voto en las elecciones nacionales del 09 de junio de 1924.

4.2.4. La (de)construcción de estereotipos de género

Localicé la deconstrucción simbólica de estereotipos de género en el libro de texto y cuaderno de trabajo de sexto año. Este nivel de EGB-Media es el único que coloca contenido escrito y visual con relación a roles de género, feminismo, no violencia contra la mujer, y el reconocimiento a referentes del feminismo:

Figura 31. Ilustración del LT6_U3-BC_CO



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 74)

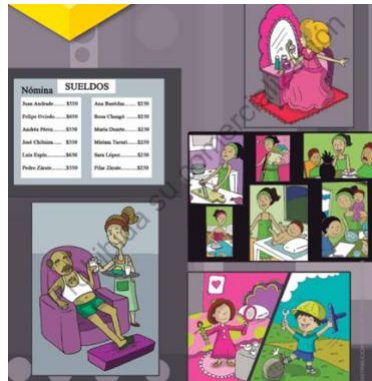
Figura 32. Ilustración del LT6_U3-BC_LI



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 94)

Las figuras 31 y 32 van en sintonía de contexto. En la primera, se presenta a la mujer en un rol tradicional, pues prepara la comida para su esposo. Mientras que en la segunda figura las niñas van a jugar fútbol. Sin embargo, en los cuadros de diálogo se presenta una situación particular: el abuelo quiere contar historia desde referentes o autores. Estas imágenes ponen en contraste las siguientes ilustraciones:

Figura 33. Ilustración del CT6_U4-BC_LC



Fuente: Ministerio de Educación (2020l, p. 96)

Figura 34. Ilustración del LT6_U4



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 101)

Figura 35. Ilustración del LT6_U4-BC_LC



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 102)

Figura 36. Ilustraciones del LT6-CT6_U4-BC_LC



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 104; 2020l, p. 98)

Las cuatro figuras, a primera vista presentan estereotipos de género notables, pero el contenido y diseño del libro de texto están diseñados con este propósito, pues están

encaminados en presentar el rol de la mujer desde una postura tradicional, con la finalidad de reflexionar y proponer espacios de debate desde la observación de dichas figuras. Poco a poco, el contenido presenta de una manera más profunda el tema y presenta imágenes más relacionadas a estereotipos de género:

Figura 37. Ilustración del LT6-CT6_U4-BC_LE



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 110; 2020l, p. 104)

Figura 38. Ilustración del LT6_U4-BC_LE



Fuente: LT6_U4-BC_Lectura (p. 111)

Las figuras 37 y 38 hacen referencia a estereotipos marcados entre hombres y mujeres (figura 38), así como uno de sus posibles efectos: la violencia hacia la mujer (figura 39). Al igual que las figuras 33, 34, 35 y 26, estas imágenes están relacionadas al género, pues su objetivo principal es deconstruir los estereotipos relacionados y desarrollados de manera histórica en la sociedad. Después, se presentan las siguientes imágenes, que marcan un acercamiento directo hacia temáticas vinculadas al género en la sociedad:

Figura 39. Ilustración del LT6_U4-BC_LE



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 114)

Figura 40. Ilustración del LT6-CT6_U4-BC_E



Fuente: Ministerio de Educación (2020f, p. 120; 2020l, p. 108)

Las figuras 39 y 40 presentan un acercamiento al feminismo, desde la incorporación visual del libro *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir y del libro *Mujeres, raza y clase* de Ángela Davis. En la segunda imagen en cambio, se presenta un grupo de mujeres que protestan en contra de la violencia hacia la mujer. Considero que es un avance en la educación la incorporación de estos elementos de índole e importancia social, pero es lamentable que este tipo de contenido se ubique únicamente en el libro y cuaderno de trabajo de sexto año. Esto podría causar discontinuidad del tema y generar poca importancia desde los estudiantes, pues su aproximación a este tipo de contenido es escaso.

4.3. Análisis de la mediación docente

Para la mediación docente tomo en cuenta los siguientes elementos de análisis: *la utilización de textos escolares, la aproximación al género y la (de)construcción de estereotipos de género*. Todos los elementos de análisis están desarrollados desde el trabajo etnográfico que realicé en el área de Lengua y Literatura de EGB-Media de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. También pongo a consideración la información que pude obtener a lo largo de las entrevistas no estructuradas. Considero oportuno mencionar que la observación para detectar elementos con relación al género como categoría social puede ser más amplia, por lo que invito a que, a partir de lo que presento en esta sección, se pueda ampliar estudios derivados del tema del presente TIC, en más subniveles y en más espacios escolares.

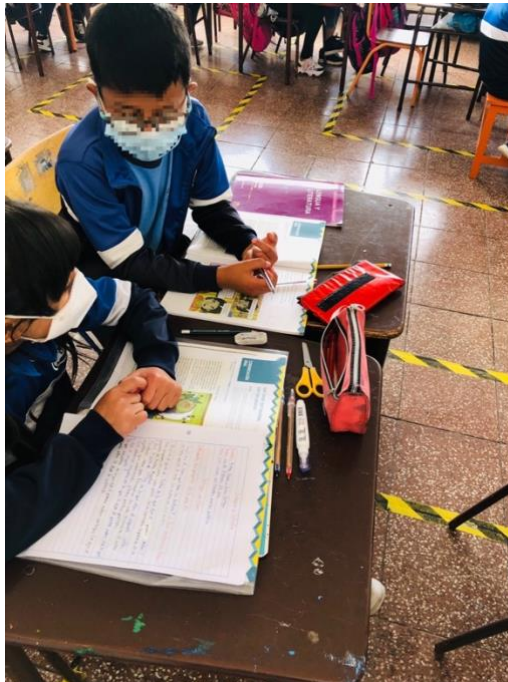
4.3.1. La utilización de textos escolares

“Buenos días niños, saquen sus libros, por favor”¹⁶. De esta forma empiezan las clases con las profesoras Mercedes y Elizabeth, así como con el profesor Abelardo. Durante las

¹⁶ Los fragmentos de los diarios de campo que presento en cada elemento del *Análisis de la mediación docente* son parte de mi trabajo etnográfico –realizado durante el curso correspondiente al periodo IIS2021 de la UNAE–

clases que observé el principal recurso que utilizaba la planta docente eran los libros de texto del Ministerio de Educación (2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020g; 2020h). Los contenidos de los libros de texto eran desarrollados por medio de discursos que vinculan sus experiencias y las compartían con sus estudiantes. En múltiples ocasiones pude presenciar cómo el vínculo del contenido y de experiencias en torno al tema era transmitido hacia el recordar experiencias en estudiantes: “¡muy bien! Lo que haremos ahora es pensar qué se nos viene a la mente con el tema de la clase, después lo compartiran ¿quedó claro, guaguas?¹⁷” Tras realizar esta pregunta, la mayoría de estudiantes solía ver las ilustraciones o leer el texto, para así poder dar respuesta a lo que solicitó su docente, en ocasiones en parejas:

Figura 41. Estudiantes revisando el libro de texto de sexto año



Fuente: Fotografía propia

desarrollado en el subnivel Medio de EGB, de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. Los nombres de la planta docente, así como el de estudiantes que observé fueron cambiados para proteger su identidad.

¹⁷ Diario de campo, 15/12/2021.

La figura 41 me permite ejemplificar cómo los estudiantes –Juana y Mario– utilizaban el libro de texto como principal recurso de aprendizaje. También se puede observar una hoja. Cada estudiante de EGB-Media podía elegir el recurso en el que escribirían, ya sea hojas cuadriculadas, cuadernos reciclados o cuernos nuevos. El objetivo de esto era utilizar los recursos que estaban bajo la disponibilidad económica de las familias de cada estudiante. “Es una ventaja que el Ministerio les dé libros y cuadernos de trabajo, porque si no, con la crisis del Covid-19, imagínese, no podrían comprar libros”¹⁸. La percepción a la gratuidad de los libros de texto y cuadernos de trabajo por parte de docentes hacía énfasis en que son de distribución gratuita, pero, en la entrevista realizada a la docente Mercedes (10/03/2022), señala que:

Estamos siempre con los mismos textos, no hay una realidad como la que estamos viviendo ahora. Estamos trabajando siempre con los mismos, o sea, por ejemplo si dice, por ejemplo, ahorita el Currículo Priorizado. O sea, fue lo mismo, si no que solamente quitamos un montón de cosas. O sea eso es lo que vimos, o sea no es más de lo que sale y sabe que uno tiene que irse eh, siempre capacitando (...) Por ejemplo, uno tiene primero que, como quien dice entenderse para poder hacer entender al resto ¿sí? Pero, por ejemplo (...) Lengua sí le podemos ir modificando o cambiando otras cosas y a veces que hago ese, incluso en conceptos saco de otro lado, no del texto. También hago que los guaguas vayan entendiendo poco el otro concepto y le vamos comparando con lo que tenemos en el texto, porque es la única fuente que tenemos acceso con los guaguas. Entonces, si les voy haciendo también, que vayan comparándole y vayan teniendo también como un poco, vayan viendo en qué similitud tiene con el texto, eso es lo que más o menos yo trabajo así.

¹⁸ Diario de campo, 15/12/2021.

Aunque los libros de texto y cuadernos de trabajo representan el acceso a la educación, no quiere decir que sus contenidos estén adaptados a la realidad de cada contexto social y educativo de Ecuador. Las y los docentes tienen que buscar material extra. Considero que tal acción está enfocada en el bienestar pedagógico de cada estudiante, por lo que debería ampliarse más. En cambio, el profesor Abelardo tiene una opinión que vincula la modificación de las DCD y estructura de los textos escolares:

Muchos docentes estamos de acuerdo en esto de modificación de las destrezas ¿no? y los textos traen (...) esto para poder realizar con todos los estudiantes al nivel del Ecuador. Entonces, a mi me parece una estructura que esta, han realizado de una manera correcta, diríamos. No perfecta porque sí encontramos (...) algunas dificultades en algunos textos, que no están tan claras. Por ejemplo, en los cuadernos de trabajo no es tan claro las actividades que los chicos tienen que realizar. Por ejemplo (...) en Lengua y Literatura (...) no está (...) especificado qué parte vamos a dar, qué tema se podría dar, ¿no? Sino que le encadenan con otros temas que, que tiene que aprender el estudiante en esa Unidad o en ese contenido (...) Recientemente (...) estamos trabajando en (...) conectares lógicos (...) viene ¿cómo diríamos? Conectado, por ejemplo, en reglas ortográficas, viene unificado también (...) el adjetivo, también esta unido con lo que son el uso de la v y prácticamente (...) aquí nos obligan a que nosotros tengamos que dividir, ¿como diríamos? más o menos en subtemas para poder (...) desarrollar el contenido de estos textos. (Abelardo, 28/03/2022)

La percepción del docente Abelardo en torno a la estructura de los libros de texto y cuadernos de trabajo permite reflexionar que, si bien los textos escolares deberían presentar una secuencia de contenidos que sea de fácil entendimiento para estudiantes y docentes, la

realidad es que sus contenidos están desarrollados de manera intercalada, lo que dificulta su uso y entendimiento. En un diálogo informal durante mi trabajo etnográfico, varios estudiantes de quinto año me comentaron: “a veces no puedo hacer mis deberes, ni mi ñaño que es más grande puede. Es de estar revisando y buscando en el libro porque cuando queremos hacer el deber del cuaderno de trabajo, no entiendo porque pone una página y en el libro aparece en otra, más me confunde”¹⁹.

De igual manera, en mi proceso etnográfico, estudiantes de séptimo año mencionan que: “sí me gustan los libros, pero el cuaderno de trabajo a veces tiene tareas que ya hicimos en el libro con la profe. Es aburrido cuando se repiten, pero toca hacer para que la profe nos califique”²⁰. En este punto es evidente que la concordancia de los libros de texto y cuadernos de trabajo no es la mejor.

El proceso de aprendizaje se vuelve una acción que está enfocada únicamente en entregar tareas para conseguir las calificaciones mínimas y así, poder pasar de año escolar. También, la mayoría de estudiantes prefiere trabajar con el libro de texto porque no llegan a tener mucha confusión durante su manejo. Esto, siempre y cuando su docente explique y guíe de manera que puedan articular las ideas y manejar el libro de texto, que tendría que ser de fácil uso para estudiantes y evitar causar confusiones entre la interrelación de contenidos.

4.3.2. La aproximación al género

La aproximación al género en la mediación docente fue evidente en casos puntuales. En quinto año pude evidenciar cómo se desarrolla el contenido del tema las palabras por género y número. Abelardo inició la explicación del tema: “bien chicos, abran el libro en la página 57. Las palabras tienen que ser “la” o “él”, “las” o “los”, masculino o femenino.

¹⁹ Diario de campo, 21/12/2021.

²⁰ Diario de campo, 21/12/2021.

Entonces, tengan cuidado, porque en los textos ya viene dado, pero cuando vayamos a escribir debemos tener cuidado”²¹ .

Me pareció interesante el discurso que utilizó, pues en efecto, el libro de texto determina el género de las palabras en masculino o femenino –como en el elemento de análisis 4.1.3.–. Por lo que la dualidad también es llevada a los escenarios escolares. Después, la aproximación más explícita al género fue durante el discurso: “el género es si es masculino o femenino. Femeninas son las mujeres”²² . Al terminar de decir esto señala a dos estudiantes, con el discurso: “él es masculino, varón y ella es femenina, mujer”²³ .

Este último discurso determina de forma argumentativa cómo se asocia a la mujer con lo femenino y a los varones con lo masculino socialmente. A partir de esto, cada estudiante puede construir un imaginario en el que cataloga lo que está asociado a mujeres y varones. En diálogos con estudiantes me comunicaron: “Profe, el rosado es para las niñas y el azul es para nosotros, por eso cosas de esos colores”²⁴

Figura 42. Asociación de colores con lo femenino/masculino en la escuela

²¹ Diario de campo, 05/01/2022.

²² Diario de campo, 05/01/2022.

²³ Diario de campo, 05/01/2022.

²⁴ Diario de campo, 20/01/2022.



Fuente: Fotografía propia

La figura 42 visibiliza cómo la mayoría de estudiantes tienen con posesiones que recaen en colores que son asociados con lo femenino o masculino: niños con mochilas de colores oscuros, niñas con mochilas de color rosa. Es decir, la construcción de la subjetividad personal sí se desarrolla en clases, pues existen enunciados que configuran lo que es femenino y lo que es masculino, ya sea desde la mediación docente o entre las relaciones interpersonales entre estudiantes. Otro elemento que puedo destacar de mi proceso etnográfico fue que en clases de quinto año se dió el debate con relación al aborto. Los argumentos que da cada estudiante es interesante. Martha menciona que está en contra del aborto porque “los niños no tienen la culpa”. En cambio, Elena afirma que está en contra del aborto, porque “el niño no tiene la culpa”. Uno de los comentarios que me resulta interesante es el de Lenin, pues está en contra del aborto, señala “el niño no violó a la madre, entonces no tienen que abortarlo, él no tiene la culpa”. Daniel, por su parte, está a favor del aborto, porque

piensa que “algunas niñas no tienen edad para cuidar al bebé”. Otro de los comentarios que llaman mi atención es el de Carlos “estoy en contra del aborto porque cuando mi papá le dejó a mi mamá, ella no me abortó”²⁵.

Considero que el tema del aborto es importante dentro de los estudios de género. La igualdad entre personas incluye la decisión –en el caso de mujeres– de ser o no madres. El feminismo es un movimiento que busca la igualdad de género. El hablar de aborto es una acción que exige la libre elección de tener o no descendencia, sea o no producto de violación – como uno de los ejemplos que destaco de mi proceso etnográfico—. Entonces, en quinto año se puede hablar de más temas de género, de feminismo, de no violencia hacia las personas.

La mayoría de estudiantes está inmersa en la sociedad del conocimiento, con acceso a información de diverso índole. Debería ser una tarea de la educación garantizar la ampliación de temáticas que no (con)figuren al género como un tema tabú, sino que se expliquen por medio de la incorporación de contenidos con enfoque de género en libros de texto y cuadernos de trabajo, así como la capacitación a docentes en torno al tema de género. Uno de los posibles resultados al no hablar de temas de género es la naturalización de actitudes y comportamientos que pueden recaer en violencia:

Yo le he contado una anécdota medio dolorosa, porque viene una guagua y me dice contentísima “¡ay! ni sabe profe” digo “¿qué paso? “hoy día vamos a comer pollo asado”, dice. “¡Qué rico!”, le digo “¿mi amor qué, cómo así?”, le digo ¿qué, alguien cumple años? Dice “no, lo que pasa que papi anoche le pegó a mami y para reconciliarse siempre le compra pollo asado”. Imagínese como le relacionaba ella el maltrato a la mamá con el regalo que ellos tenían, o sea imagínense cómo le van, no

²⁵ Diario de campo, 09/02/2022.

sé, sí, a mí me dolió tanto. Le juro que me dolió ese día y yo, hasta me salió una lágrima, porque digo o sea ¿en qué hogar están viviendo estos guaguas? ¿cuál es el futuro de la niña? O sea la niña también va a ser una maltratada, porque, porque a la final le van a recompensar con un pollito asado. O sea ella la veía a la recompensa, no sé, o sea una forma distorsionada y no, y tenemos así un montón de casos de guaguas, y sabe que siempre recuerdo eso porque, no sé (...) Entonces eso, sí me molesta un poco aquí eso con los papitos y tenemos muchos casos y los papitos siguen juntos porque la mamá dice “yo no trabajo, yo tengo que seguir mantenida de mi marido” pero porque, porque se dio antes, por ejemplo, aquí, le cuento otra anécdota. Los guaguas, justo en el mismo grado, le veo que corren con unas chompitas y empiezan hacer guaguas y están “ah, ah, ah”, les quedo viendo. Digo “no quiero guaguas, me quedan viendo “¿Por qué?” “Yo quiero que lleven en sus brazos libros y quiero que sean unas buenas profesionales” y eso les decía a las chicas, digo “verán mis amores, por más que ustedes tengan una relación, por más que ustedes se casen y todo eso ¿quién termina haciéndose cargo de la educación de sus hijos? son las mamás, no son los papás, son siempre las mamás y siempre y todo el mundo, todo el mundo, todos, todos acudimos siempre a la mamá, sean varones o sean mujeres es “mami no sea mala, ayúdeme en esto”. (Mercedes, 10/03/2022)

Las anécdotas que menciona la docente Mercedes son un claro ejemplo para reflexionar en torno a la sensibilización y educación con temas género. Prevenir, educar y desnaturalizar la violencia por medio del conocimiento en libros de texto, cuadernos de trabajo, así como en mediación docente puede prevenir que la violencia se normalice y sea aceptada o tolerada con un *pollito asado*, por ejemplo. De igual manera, capacitar a docentes, representantes legales y comunidad en general en temas de género puede evitar que las niñas,

a manera de juego, simulen ser mamás, mientras que los niños juegan en el patio con un balón. Y, al igual que la docente Mercedes, puedan incentivar a sus estudiantes a “que lleven en sus brazos libros”, con énfasis en la superación y empoderamiento femenino.

4.3.3. La (de)construcción de estereotipos de género

La construcción de estereotipos de género es una acción que se desarrolla desde la mediación docente hasta las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Ismael, un estudiante de quinto año pidió un borrador, pues se había equivocado en una actividad. Elvira, amable, ofreció prestarle su borrador. El borrador era de color rosado e Ismael se negó a usarlo. En cuanto vi eso surgió el diálogo:*

- *Ismael, ¿por qué no usas nada de color rosado?*
- *¡Ay profe! Eso usan las niñas.*
- *Pero Ismael, yo tengo mi suéter que tiene color rosado y no soy niña.*
- *Mmm sí profe, pero... mmm... no sé, no me gusta.*

La reacción de Ismael me sorprendió²⁶. Los estereotipos de género en cuanto a colores está muy impregnada en muchos niños. Sí, niños. La mayoría de estereotipos en cuanto al uso de colores predominan en varones. Mientras las niñas buscan involucrarse en actividades que socialmente han estado predominadas por varones, como el fútbol, los varones evitan toda forma que pueda minizar su virilidad. La actitud de Gabriela me parece un poco fuera de lo común, en toda mi experiencia en escuelas, la mayoría de niñas evitan involucrarse en juegos como el fútbol. Pero Gabriela, en cambio, invita a sus amigas y propone a sus amigos que se hagan partidos de fútbol que sean mixtos. La docente Mercedes tiene razón, muchas veces la

²⁶ Diario de campo, 23/02/2022.

*gente adulta impregna de estereotipos a cada niña y niño*²⁷. Entonces, la actitud de Gabriela representa la deconstrucción de estereotipos de género a lo largo de la jornada escolar y esto es apoyado por la docente Mercedes (10/03/2022):

Me han dicho a mi “¿por qué solamente las niñas juegan básquet y los niños juegan futbol?” yo incluso, yo fui a manifestarle a la profesora de Educación Física, le digo “verá, cuando hagamos los equipos hagamos mixtos, la escuela es mixta ¿sí? si las niñas quieren jugar futbol que jueguen, si los niños quieren jugar básquet que jueguen”. O sea no tenemos por qué remarcar tanto eso, porque el básquet, usted ha visto la NBA, los que juegan son la varones, no mucho las mujeres, eso dicen ellos juegan también futbol, igual ahora también la selección de futbol de mujeres, usted vea, va a ver ahorita en el patio por lo menos va a ver cuatro o cinco niños jugando y lo bueno es que los compañeros los aceptan. No es que les mandan, a veces nosotros ponemos la división, nosotros los grandes, los niños no hacen ninguna diferencia entre ellos, si quiere jugar futbol juega, si quiere jugar básquet juega, eso no hay problema, eso digo nosotros los grandes ponemos la división pero que, no está bien.

El tipo de discurso que señala la docente Mercedes es alentador, busca formas de involucrar a sus estudiantes en espacios comunes, sin importar el tipo de actividad. También mantiene diálogo con más docentes de distintas áreas, como Educación Física. Todo, con la finalidad de generar espacios que no distingan a mujeres y/u hombres y que al contrario, se desarrollen procesos de socialización en los que convivan niñas y niños por igual:

Figura 43. Espacios de socialización escolar

²⁷ Diario de campo, 23/02/2022.



Fuente: Fotografía propia

La figura 43 señala espacios de socialización en los que conviven niñas y niños. Pero en este proceso también interviene un factor clave: el vestuario. El vestuario puede ser un agente que determine el desenvolvimiento de niñas y niños. Por la pandemia derivada del Covid-19 la planta estudiantil debe usar el uniforme de forma opcional. Muchas niñas han estado contentas con esto. Al respecto, el docente Abelardo (18/03/2022) opina que:

Usar pantalón y, falda referente a las niñas no creo. No creo que exista ningún estereotipo. Ahora, prácticamente nosotros estamos viviendo en una época en que, en que, más antes a lo mejor era de asustarse, una niña jugando futbol ¿sí? Entonces nosotros ya desde hace años, hemos visto niñas que, por ejemplo, juegan con varones el futbol y juegan muy bien, entonces yo creo que esto no conlleva a que se trate de estereotipar o calificativo, no, sino sería de respetar las individualidades de cada uno.

Aunque la individualidad de cada estudiante se construye por medio de factores externos, como en los espacios de clases. También se desarrolla con material gráfico que

puede ubicarse dentro o fuera del aula de clases. Estos elementos también recaen en qué debe usar una niña o un niño. Aunque no se diga de manera verbal o se explique una imagen, los carteles, al estar expuestos de manera permanente en el salón de clases pueden ser un elemento que determina lo femenino y lo masculino desde el vestuario:

Figura 44. Cartel ubicado en sexto año



Fuente: Fotografía propia

Aunque el cartel presenta a una niña utilizando pantalón, considero que destacar a la niña con falda también es importante. Sobre todo porque ningún niño utiliza otra prenda que esté fuera de lo común, pues esta situación se replica en el uso de uniformes dentro de la unidad educativa. *También consideré, de manera especial, la opinión de estudiantes de EGB-Media. Pregunté cuál es la opinión del uso de uniformes a niñas y niños. Alexandra, de sexto año afirma que “el uniforme es con falta, pero me gusta ahora porque se usa pantalón y es más cómodo”. Paola, de quinto año: “no me gusta la falda, siempre me han gustado los pantalones porque me siento más cómoda, con más libertad”. En cambio, Marcos, de sexto año no tiene asombro o interés porque las niñas no usen falda –al igual que muchos varones–*

“sería solo cosas de niñas usar faldas y cosas de niños usar pantalón”. Cuando Marcos señaló esto, le pregunté la razón por la que dice eso. Marcos, muy seguro responde “la ropa tiene género y el género es hombre y el otro mujer”²⁸.

Considero que los argumentos de Marcos, en primera instancia, son rasgos que naturalizan el vestir de una persona según su género. Después, la naturalización de estereotipos de género puede recaer en conductas machistas. Pero me resulta contradictorio, la docente Mercedes promueve la participación de la mujer en más campos, pero de manera inconsciente tiene rasgos que pueden caer en estereotipos de género:

Es lo que pasa que, el concepto lo tienen las mamitas, decimos que el machismo fomentamos las mamás, nosotros fomentamos. Los varones no fomentan, nosotras fomentamos el machismo. Por ejemplo, si es que el guagua se pone la mochila rosa, “ay mijito, pero porque te pones rosada pues, si rosada no es para niños” no es que sea para niño, si le gusta rosada que se ponga, que se ponga rosada, no tiene problema. Ahora, que sí tenemos que tomar en cuenta, es por ejemplo, que si vemos al niño que tiene alguna, o sea no soy psicóloga, pero tenemos que ver que si el niño tiene por ejemplo, alguna forma bien distinta, bien marcada, tenemos que por lo menos hacer que, o sea, no alterarle a la mamá. (Mercedes, 10/03/2022)

Todos los elementos que rescato del proceso etnográfico en la unidad educativa y los fragmentos de las entrevistas en cada elementos de análisis de la medicación docente me permiten identificar que el profesorado está consciente de las temáticas de género. Pero al utilizar los libros de texto y cuadernos de trabajo como principal recurso, no se menciona y no se transversaliza con más frecuencia temáticas con relación a género. Por lo que podría ser

²⁸ Diario de campo, 17/02/2022.

útil capacitar a la planta docente en temas de género. Sobre todo porque su mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante para guiar a sus estudiantes y, a su vez, cada estudiante puede ampliar y re(con)figurar sus percepciones en torno a temáticas con género, desde el contenido de los textos escolares hasta sus relaciones interpersonales en los diferentes espacios de socialización que se presentan en la escuela.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Durante la construcción del presente TIC analicé y reflexioné cómo los libros de texto y los cuadernos de trabajo de Lengua, que se derivan del Currículo 2016 de Básica Media pueden (con)figuran el género. El contenido de estos textos escolares puede ser analizado desde su escritura hasta las ilustraciones que acompañan el contenido. Los estereotipos de género son el elemento de análisis y de teoría más recurrente, pero invitan a pensar en más dimensiones que podrían ser analizadas. Los seis elementos de análisis del lenguaje escrito son ejemplos que visibilizan cómo el género está presente en textos escolares, también que hay libros de texto y cuadernos de trabajo que hablan más de género que otros, como el de sexto año. Esto permite determinar la necesidad de incorporar más contenido con relación al género como categoría social, de manera que se pueda transversalizar y desarrollar de manera progresiva en el resto de subniveles y años escolares.

El análisis del lenguaje visual me permite señalar que las imágenes pueden representar múltiples escenarios de la vida cotidiana. En los que la mayoría de estudiantes se sentirán identificados o al menos, podrán vincular alguna experiencia en torno a lo que ven, por lo que si las imágenes presentan escenarios con elementos que puedan naturalizarse, como la predominación de varones en espacios sociales o las mujeres al cuidado del hogar, se generará la mistificación de la participación de las personas en los espacios públicos y privados, que sean delimitados desde su género. Si bien es cierto, analizar todo el subnivel de EGB-Media me permitió identificar los elementos de análisis, pero estoy consiente que habrá más dimensiones de análisis que podrían demostrar cómo se (con)figuran el género en textos escolares. Entonces, invito a reflexionar, desarrollar e incursionar en el ACD del contenido de los libros de texto y cuadernos de trabajo, con la finalidad de generar discursos entre

investigaciones para el desarrollo de estudios de género en material educativo que, como mencioné en el desarrollo del TIC, es muy escaso.

De manera convergente, el lenguaje escrito y visual presentan elementos que pueden ser discutidos desde la educación con enfoque de género, como la omisión de personas en determinados espacios, la predominación de mujeres en el hogar o de varones en espacios sociales más amplios, pero también se pueden presentar elementos que representan un avance en materia de género. Por ejemplo, tener aproximaciones al género, feminismo, no violencia hacia la mujer, tanto en escritura como en ilustraciones, o el binarismo, que puede ser considerado un avance, pues no invisibiliza la presencia de niñas y mujeres en la sociedad; sin embargo, también puede significar un detenimiento en el progreso de la inclusión de las personas, pues al incluir únicamente a mujeres y varones, se puede asumir y delimitar únicamente dos construcciones sociales, que deriven únicamente de lo femenino o masculino.

Después, al analizar cómo el contenido es asimilado, apropiado y explicado por las y los docentes me permitió reflexionar que los procesos de mediación docente incluyen reinterpretaciones prácticas del contenido, que después serán explicadas, asimiladas y comprendidas con significados compartidos por parte de las y los estudiantes. Durante mi trabajo etnográfico pude comprender que cada docente tiene como finalidad brindar la mejor educación posible, pero requiere de apoyo, de formación y actualización, de capacitaciones, de teorías, de metodologías que les permita trabajar y mejorar la forma que la (con)figuración al género es desarrollada.

Si bien es cierto, el principal objetivo de la educación ecuatoriana es desarrollar el conocimiento por medio de DCD, entonces, se puede adaptar material de otras fuentes, de otros recursos, de material de apoyo divergente al que brinda el Ministerio de Educación,

siempre tomando en cuenta que el material que se use desarrolle las DCD descritas en el currículo. De ahí que los principales lineamientos educativos que presenten alternativas con relación al uso de los libros de texto para construir una educación respetuosa del género se derivan de todo el trabajo realizado en el presente TIC.

Entender la diversidad de materiales educativos disponibles para desarrollar el contenido de las DCD que establece el currículo podría no ser suficiente. En caso de utilizar los libros de texto y cuadernos de trabajo como únicos elementos de fuente del conocimiento despliega acciones puntuales, como el utilizar otros ejemplos por medio de la oralidad, siempre y cuando los que estén escritos contengan elementos que pudieran (con)figurar el género de manera respetuosa. También solicitar más ejemplos a cada estudiante, analizar lo que dicen desde la interacción con los textos escolares para corregir y orientar puede ser otra alternativa.

Es decir, promover la participación más activa de cada estudiante puede evitar el adultocentrismo, la naturalización de elementos como estereotipos o la predominación de mujeres y/u hombres en determinados espacios. Finalmente, articular los contenidos, (re)interpretaciones y la (re)construcción de significados para (con)figurar el género –por medio de enfoques disidentes y feministas–, por parte de docentes y estudiantes puede ser un primer paso para la construcción de una sociedad más tolerante hacia la diversidad y así evitar escenarios que incluyan segregación y exclusión de las de personas.

6. REFERENCIAS

6.1. Entrevistas

Abelardo. (18/03/2022). Entrevista docente. (J. Cale, Entrevistador).

Mercedes. (10/03/2022). Entrevista docente. (J. Cale, Entrevistador).

6.2. Documentos oficiales

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*. s.e.

Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. s.e.

Comité de Operaciones de Emergencia (COE) Nacional. (2022). *Resoluciones COE NACIONAL*. s.e.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020a). *Currículo Priorizado para la emergencia - Fase 1 "Juntos Aprendemos en Casa"*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020b). *Lineamiento para la aplicación del Servicio Educativo Extraordinario "Educación En Casa"*. s.e.

6.3. Textos escolares

Ministerio de Educación. (2020c). *Texto Integrado. 5.º EGB. Texto del Estudiante*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020d). *Lengua y Literatura. 5.º EGB. Texto del Estudiante*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020e). *Texto Integrado. 6.º EGB. Texto del Estudiante*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020f). *Lengua y Literatura. 6.º EGB. Texto del Estudiante*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020g). *Texto Integrado. 7.º EGB. Texto del Estudiante*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020h). *Lengua y Literatura. 7.º EGB. Texto del Estudiante*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020i). *Texto Integrado. 5.º EGB. Cuaderno de Trabajo*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020j). *Lengua y Literatura. 5.º EGB. Cuaderno de Trabajo*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020k). *Texto Integrado. 6.º EGB. Cuaderno de Trabajo*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020l). *Lengua y Literatura. 6.º EGB. Cuaderno de trabajo*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020m). *Texto Integrado. 7.º EGB. Cuaderno de trabajo*. s.e.

Ministerio de Educación. (2020n). *Lengua y Literatura. 7.º EGB. Cuaderno de trabajo*. s.e.

6.4. Referencias bibliográficas

Agudelo, E., Wodak, R., & Meyer, M. (2015). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*.

Gedisa editorial.

Albert Gómez, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc-Graw Hill.

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.

Biemmi, I. (2017). Il sessismo nella lingua e nei libri di testo: Una rassegna della letteratura pubblicata in Italia. En I. Biemmi, *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (págs. 19-60). Rosenberg & Sellier.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Cale Lituma, J. P. (2021). Capítulo 5: El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa. En J. González Díez, & V. Gámez Ceruelo, *Familias, géneros y*

diversidades: reflexiones para la educación (págs. 167-206). Editorial UNAE y Casa Editorial del GAD Cuenca. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2253>

Cale Lituma, J. P. (2022). Estereotipos de género en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación General Básica-Media de Ecuador: Análisis del lenguaje escrito y sus efectos en la educación. *International Journal of Roma Studies*, 4 (1), 66-91.

<https://doi.org/10.17583/ijrs.9715>

Camacho. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28).

Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1044–1060.

<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>

Contreras, S., Miranda, P., & Ramírez, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial. *Cinta moebio* (64), 68-81.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2019000100068

Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1).

Cumming, S., & Ono, T. (1997). El discurso y la gramática. En T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria* (Vol. 1, págs. 171-206). Gedisa.

Díaz, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Dulzaides, M., & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12 (2).

Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15 (69), 171-180.

Focault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock.

Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., & Trew, T. (1979). *Languaje and Control*. Routledge y Kegan Paul.

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149-171.

Godeo, E. (2003). El análisis crítico del discurso como herramienta para el examen de la construcción discursiva de las identidades de género. *Interlingüística*, 497-512.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918726>

Guil, A. (2016). Género y construcción científica del conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18 (27), 263-288.

<https://www.redalyc.org/pdf/869/86948470013.pdf>

Héritier, F. (2002). *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*. Editori Laterza.

Iglesias, R., & Voto, C. (2019). Investigación tropológica: un ejercicio de aplicación de la figuración a la construcción de problemas sociales de investigación. En Universidad de Buenos Aires, *XXXIII Jornadas de Investigación y XV Encuentro Regional SI + Imágenes* (págs. 1225-1236). Universidad de Buenos Aires.

Jiménez-Yañez, C., & Mancinas-Chávez, R. (2021). Él, ella, tú y nosotres. Lenguaje inclusivo: entre la aceptación, la asimilación y el rechazo. En C. Jiménez-Yañez, & R.

- Mancinas-Chávez (Edits.), *Escritura académica con perspectiva de género: propuestas desde la comunicación científica* (págs. 91-114). Editorial Universidad de Sevilla. <https://www.torrossa.com/en/catalog/preview/5188194>
- Mey, J. (1985). *Whose Language? A study in Linguistic Pragmatics*. John Benjamins Publishing Company.
- Ministerio de Educación. (15 de Abril de 2013). Gratuidad de la educación pública. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/gratuidad-de-laeducacion-publica/>
- Morales-Vidal, E., & Casany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7, 1-19.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Portilla Faicán, G., Cale Lituma, J., & Dután Criollo, D. (2021). El Derecho a la Educación en Ecuador: Análisis de retos y avances a lo largo de las Revoluciones Alfarista, Juliana y Ciudadana. *Nullius*, 2 (1), 15-27. <https://doi.org/10.33936/revistaderechos.v2i1.2911>
- Raiter, A. (2002). La lingüística crítica y el estudio del sentido común. *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (31), 63-71.
- Rasmussen, D. (1999). *The Handbook of Critical Theory*. Blackwell.
- Rasmussen, D., & Swindal, J. (2004). *Critical theory*. University of California.
- Real Academia Española. (2022). Académicos de número. Obtenido de Real Academia Española: <https://www.rae.es/academicos/academicos-de-numero>

Robustelli, C. (19 Julio de 2012). *Il sessismo nella lingua italiana*. Obtenido de Treccani:

https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/femminile/Robustelli.html

Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. *La escuela cotidiana*, 198-222.

Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46 (5), 1-27.

<https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa:

Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13

(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. Trujillo, & J. García,

Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y

procesos de evaluación (págs. 97-107). Escuela Normal Superior Profr. José E.

Medrano R.

Valenzuela, J., & Flores, M. (2018). *Fundamentos de investigación educativa* (Vol. 2).

Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Van Dijk, T. (1990). Social Cognition and Discourse. En H. Giles, & R. Robinson (Edits.),

Handbook of Social Psychology and Language (págs. 163-183). John Wiley & Sons

Ltd.

Van Dijk, T. (1993a). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4 (2),

249–283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>

- Van Dijk, T. (1993b). Discourse, Power and Access. En C. Caldas, *Studies in Critical Discourse Analysis*. Routledge (in press).
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Editorial Gedisa, S.A.
- Van Dijk, T. (2015). Critical Discourse Analysis. En D. Tannen, H. Heidi, & D. Schiffrin, *The Handbook of Discourse Analysis* (Second ed., págs. 466-485). John Wiley & Sons, Inc. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118584194>
- Vidal, M., & Rivera, N. (2007). Investigación-Acción. *Educación Médica Superior*, 21 (4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412007000400012&lng=es&tlng=es



7. ANEXOS

Anexo 1. Ficha de registro de datos del lenguaje escrito.

Objetivo:		Analizar el lenguaje escrito de los libros de texto y cuadernos de trabajo de Lengua y Literatura de EGB-Media para detectar elementos con relación al género (como categoría social).		
Tipo de documento		Libro de texto (_)	Nivel de	Quinto (_)
		Cuaderno de trabajo (_)	EGB-	Sexto (_)
			Media:	Séptimo (_)
Unidad	Bloque Curricular	Página	Lenguaje escrito	

Anexo 2. Ficha de registro de datos del lenguaje visual.

Objetivo:		Analizar el lenguaje visual de los libros de texto y cuadernos de trabajo de Lengua y Literatura de EGB-Media para detectar elementos con relación al género (como categoría social).		
Tipo de documento		Libro de texto (_)	Nivel de EGB-	Quinto (_)
		Cuaderno de trabajo (_)	Media:	Sexto (_)
				Séptimo (_)
Unidad	Bloque Curricular	Página	Lenguaje visual	

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

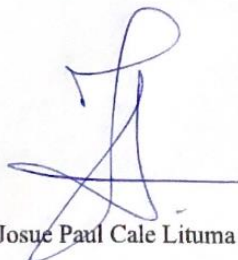
Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Josue Paul Cale Lituma, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “La (con)figuración del género en textos escolares”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues, 14 de abril de 2022



Josue Paul Cale Lituma

C.I.: 0150094456

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

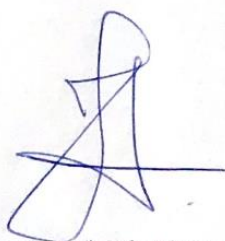
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Josue Paul Cale Lituma, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “La (con)figuración del género en textos escolares”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 14 de abril de 2022



Josue Paul Cale Lituma

C.I.: 0150094456

CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

[Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura]

Yo, [Javier González Díez], [tutor] del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado [“La (con)figuración del género en textos escolares”] perteneciente al estudiante: [Josue Paul Cale Lituma, con C.I. 0150094456]. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el [6 %] de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

[Azogues, 14 de abril de 2022



(firma)
Javier González Díez

C.I: 1758583551]