

# EDUCACIÓN Y HUMANIDADES EN TRANSFORMACIÓN

Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma  
Vincenzo Cafagna  
Juan Francisco Álvarez Herrero

*(Eds.)*



**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**en transformación**  
**Investigación e innovación interdisciplinar**

Chiara Gemma  
Vincenzo Cafagna  
Juan Francisco Álvarez Herrero  
*(Eds.)*

*Dykinson, S.L.*

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-100-2  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4854/>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

# Índice

Presentación.....	7
Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las Eskola Txikiak en el País Vasco.....	9
Miren Aguirregoitia-Güenechea	
Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3º básico.....	22
Humberto Álvarez Sepúlveda	
Capítulo 3. Proyecto de innovación docente universitario basado en el Flipped Classroom + Breakout educativo.....	34
Cristian Ariza Carrasco	
Beatriz Aguilar Yamuza	
Francisco Manuel Espejo Jiménez	
Capítulo 4. Formar docentes en tiempos de inteligencia artificial: el prácticum como espacio para uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA .....	44
Marcos Ascanio Zárate	
Daniel Rodríguez-Rodríguez	
Isabel María Gómez Trigueros	
Capítulo 5. From Story to Action: Transformative Learning for Sustainability in Foreign Language Teacher Education.....	56
Irene Balza	
Ruth Milla	
Capítulo 6. Francisco de Zamora en Málaga: las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín (5 al 24 de abril, 1797).....	69
Manuel Bermúdez Méndez	
Capítulo 7. Recibir una nueva voz: análisis del doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de <i>La sirenita</i> .....	80
José-Fernando Carrero-Martín	
Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2).....	93
Gabriel Díez Abadie	
Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil .....	105
Adriana Gil-Juárez	
Salvador Viciano	
Capítulo 10. Inglés con fines específicos en Ingeniería de Telecomunicaciones: fundamentos, retos y propuestas aplicadas.....	115
Carolina González Quintana	

Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios .....	127
Carolina González Quintana	
Capítulo 12. Immortality, Identity, and Masculinity: Gothic Temporality and the Quest for Existential Meaning in <i>Dracula</i> (1992) and <i>Interview with the Vampire</i> (1994).....	136
Maria Grajdian	
Capítulo 13. Alfabetización transmedia en la educación superior. El Proyecto Social Media Palencia .....	147
José Miguel Gutiérrez Pequeño	
Capítulo 14. Untranslatable Subjects: Lesbian Epistemologies and Censorship in the Spanish Transition through Jane Rule's Nonfiction .....	156
Sara Llopis-Mestre	
Capítulo 15. Crítica marxiana y literatura vampírica: una aproximación pedagógica contemporánea.....	166
Daniel López Fernández	
Capítulo 16. Dos hipótesis sobre la posición teológica de Hobbes: entre la ortodoxia y el ateísmo .....	177
Daniel López Gómez	
Capítulo 17. Diseño y análisis de un modelo de REA colaborativo para la preservación e integración educativa de repertorios tradicionales .....	187
Andrea Martín Ferrero	
Sara González Gutiérrez	
Javier F. Merchán Sánchez	
Capítulo 18. Emoción, palabra clave del discurso político .....	199
Luisa A. Messina Fajardo	
Capítulo 19. Escritura testimonial y crónica de guerra. Literatura y experiencia bélica en <i>Campos de batalla</i> y <i>Campos de ruinas</i> de Gómez Carrillo .....	208
Trinis A. Messina Fajardo	
Capítulo 20. La lectura fácil en el sector museístico: una revisión bibliográfica sistemática con foco en la Comunidad Valenciana .....	219
Lucía Navarro-Brotons	
Capítulo 21. Integración y redes profesionales de escultores foráneos en el Renacimiento andaluz.....	231
María Teresa Rodríguez Bote	
Capítulo 22. Revisión sobre los mecanismos lingüísticos del francés y del español para indicar un cambio cromático .....	242
Carmen Quintero Álvarez de Eulate	

## Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3° básico

Humberto Álvarez Sepúlveda

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

*Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)*

<https://doi.org/10.14679/4697>

**Resumen:** Este capítulo examina las representaciones discursivas de género presentes en el Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° básico publicado por la editorial Santillana (Chile) en 2023, específicamente en los contenidos sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma. Desde un enfoque cualitativo, hermenéutico e interpretativo, se aplican el análisis del discurso orientado textualmente, el método histórico-discursivo y las modalidades críticas de Jurjo Torres para analizar narrativas escritas e imágenes. Los resultados evidencian una matriz androcéntrica y adultocéntrica que privilegia la centralidad del varón libre como agente histórico, mientras mujeres, niñas, esclavos y personas con discapacidad aparecen suprimidos, subordinados o representados mediante relevancia relacional. Aunque se incorporan referencias inclusivas en la actualidad, estas operan de modo descriptivo y despolitizado. Se concluye que el manual reproduce jerarquías simbólicas que limitan la formación de una conciencia histórica crítica y con perspectiva de género desde las primeras etapas escolares.

**Palabras clave:** género, texto escolar, androcentrismo, Juegos Olímpicos, Antigua Roma

**Abstract:** This chapter examines the discursive representations of gender present in the third-grade History, Geography, and Social Sciences Student Textbook published by Santillana (Chile) in 2023, specifically in the content on the Olympic Games and Ancient Rome. Using a qualitative, hermeneutic, and interpretive approach, textually oriented discourse analysis, the historical-discursive method, and Jurjo Torres's critical modalities are applied to analyze written narratives and images. The results reveal an androcentric and adult-centric matrix that privileges the centrality of the free man as a historical agent, while women, girls, slaves, and people with disabilities appear suppressed, subordinated, or represented through relational relevance. Although inclusive references are currently incorporated, these operate in a descriptive and depoliticized manner. The conclusion is that the textbook reproduces symbolic hierarchies that limit the development of a critical historical consciousness with a gender perspective from the earliest stages of schooling.

**Keywords:** gender, school text, androcentrism, Olympic Games, Ancient Rome

### 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en el sistema escolar chileno continúa siendo un espacio privilegiado para observar cómo se producen, estabilizan y disputan los sentidos culturales que permiten a una sociedad narrarse a sí misma. Los textos escolares —lejos de ser simples contenedores de información curricular— funcionan como dispositivos discursivos que organizan la experiencia histórica mediante operaciones de selección, omisión y jerarquización, moldeando desde la infancia las formas de percepción del

tiempo, la agencia y la ciudadanía. Tal como advierten los estudios del análisis crítico del discurso (Wodak, 2009; Fairclough, 2013; Van Dijk, 2019), los manuales configuran marcos de inteligibilidad que definen quiénes son autorizados a aparecer como sujetos históricos y bajo qué condiciones esa presencia se considera legítima.

En el caso chileno, esta función formativa adquiere una particular relevancia en el siglo XXI, momento en que el país ha atravesado profundas transformaciones políticas, sociales y culturales: tensiones en torno a la democratización, emergencia de nuevos movimientos sociales, cuestionamientos al modelo neoliberal y, especialmente, la irrupción del estallido social de 2019. Este contexto ha repercutido en las expectativas sobre lo que la educación histórica debe transmitir, negociar o problematizar. Como señalan Álvarez (2021) y Palacios et al. (2024), los manuales se han convertido en un instrumento simbólico donde coexisten intentos de actualización con persistentes inercias tradicionales que estructuran el relato histórico escolar.

Si bien algunas narrativas recientes incorporan referencias a mujeres, infancias o diversidades sexo-genéricas, dicha presencia suele operar dentro de un marco discursivo que mantiene jerarquías heredadas, naturaliza posiciones subordinadas o limita la agencia de los actores no hegemónicos. La investigación reciente (Minte y González, 2015; Fernández, 2017; Díaz y Puig, 2020; Álvarez y Benoit, 2025) demuestra que esta visibilidad parcial no equivale a una transformación de las lógicas profundas de representación, pues los libros de texto continúan sosteniendo una gramática histórica que privilegia la acción masculina, adulta y pública. En este sentido, la historia escolar sigue configurándose como un espacio donde el ámbito político se interpreta desde un sujeto universal implícito — varón, ciudadano y propietario— cuya centralidad se reafirma mediante mecanismos de silenciamiento o neutralización simbólica (Scott, 1990; Torres, 1998).

En este marco, el capítulo analiza las representaciones de género presentes en el relato escolar sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma del Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° básico publicado por la editorial Santillana (Chile) en 2023. Desde un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo, se examinan las narrativas escritas y visuales que construyen la figura femenina y los modos en que estas representaciones delimitan su presencia, agencia y relevancia histórica. El estudio se centra en identificar cómo el manual selecciona, organiza y jerarquiza los roles sociales, las actividades cotidianas y los espacios de actuación asignados a mujeres y niñas, evidenciando los marcos simbólicos y normativos que orientan la construcción del pasado escolarizado.

Asimismo, se indaga en las operaciones discursivas mediante las cuales el texto atribuye significados diferenciales a lo femenino y lo masculino, así como en las consecuencias pedagógicas y formativas que estas decisiones tienen para el estudiantado. De este modo, la investigación no solo describe las imágenes y relatos que el manual ofrece, sino que también problematiza las lógicas epistemológicas y hermenéuticas que las sostienen, destacando cómo ciertas formas de representar el género influyen en la comprensión histórica temprana y en la reproducción —o cuestionamiento— de imaginarios patriarcales en el aula.

El estudio parte del supuesto de que los textos escolares configuran horizontes epistemológicos que condicionan la forma en que se interpreta el pasado. En consonancia con lo señalado por Scott (1990) y Fairclough (2013), el discurso escolar instituye criterios de relevancia, define qué vidas son narrables y produce un orden moral que se presenta como evidente. Así, la exclusión de mujeres, niñas, esclavos o personas con discapacidad no constituye un simple error o descuido, sino una operación discursiva que modela una sensibilidad histórica específica, reduciendo la complejidad del mundo antiguo y disciplinando las posibilidades de lectura crítica del presente.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, hermenéutico e interpretativo, orientado a comprender las formas en que los discursos escolares construyen y legitiman representaciones de género en la narrativa de la historia centrada en los Juegos Olímpicos y la Roma Antigua. Este enfoque permite analizar el discurso no como un simple reflejo de la realidad, sino como un espacio de producción simbólica donde se negocian sentidos históricos, identidades colectivas y posiciones de poder (Scott, 1990; Fairclough, 2013). La elección de esta perspectiva interpretativa responde a la necesidad de deconstruir las operaciones lingüísticas y visuales mediante las cuales el currículum escolar configura los roles de mujeres, varones y diversidades sexo-genéricas en el relato analizado.

El diseño investigativo es documental, descriptivo e interpretativo, centrado en el análisis del Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° básico publicado por la editorial Santillana en 2023. La elección de este material responde tanto a su vigencia curricular como a su función performativa dentro del sistema escolar, donde actúa como un dispositivo privilegiado para la transmisión de las formas autorizadas de la Historia. En línea con la perspectiva de Weber (1949), se asume que estos materiales encarnan una racionalidad particular del saber histórico —selectiva, jerarquizante y orientada por valores— que debe ser críticamente examinada. Su selección se justifica además porque incluye contenidos sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma, temática que delimita el objeto de estudio de la presente investigación.

Desde el punto de vista analítico, el estudio combina tres enfoques metodológicos complementarios. En primer lugar, incorpora el análisis del discurso orientado textualmente (Fairclough, 2013; Van Leeuwen, 2013; Van Dijk, 2019), que permite examinar las estrategias lingüísticas y semióticas con que los textos escolares representan a los actores sociales. Este enfoque resulta fundamental para identificar patrones de inclusión, exclusión o jerarquización simbólica, revelando cómo determinadas relaciones de poder entre géneros se naturalizan a través de los recursos discursivos y visuales. En segundo lugar, se adopta el método histórico-discursivo (Scott, 1990; Wodak, 2009), mediante el cual las representaciones de género se sitúan dentro de su contexto sociopolítico e ideológico, interpretando cómo los manuales reproducen —o tensionan— las visiones dominantes del orden social. Desde esta perspectiva, las narrativas educativas se comprenden como productos históricos que articulan discursos de Estado, políticas curriculares y expectativas culturales. Por último, se incorporan las modalidades propuestas por Torres (1998), orientadas a identificar operaciones discursivas que refuerzan visiones conservadoras del pasado y que obstaculizan lecturas críticas del presente. Estas modalidades —como la naturalización del orden social, el ocultamiento del conflicto y la deshistorización de los procesos colectivos— resultan especialmente útiles para examinar cómo los textos escolares representan la participación de mujeres y colectivos excluidos en distintos procesos históricos.

El proceso de análisis se desarrolló en tres fases sucesivas y complementarias, concebidas como un itinerario hermenéutico que avanza desde la identificación de unidades discursivas hasta la interpretación crítica de los sentidos ideológicos subyacentes. Cada fase buscó garantizar coherencia interna, transparencia interpretativa y validez teórica, en consonancia con los principios de la investigación cualitativa y del análisis crítico del discurso.

La primera etapa consistió en una lectura integral y contextualizada del texto escolar seleccionado, con el propósito de delimitar las unidades de análisis pertinentes. Se examinaron capítulos, actividades, fragmentos biográficos, imágenes, infografías y recursos digitales relacionados con los contenidos históricos abordados sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma, considerando simultáneamente el discurso verbal y el visual. Esta

aproximación permitió detectar recurrencias temáticas, silencios discursivos y patrones de visibilidad que dieron forma a las etapas posteriores de codificación e interpretación.

A partir de esta exploración inicial se avanzó hacia una fase de codificación sustentada en una matriz categorial de análisis adaptada de Álvarez (2022), la cual, tal como se visualiza en la Tabla 1, organiza el examen del manual en seis dimensiones: presencia de actores, roles asignados, formas de representación, relevancia histórica, nivel de abstracción o concreción y otras operaciones discursivas que deforman la realidad. Esta matriz permitió sistematizar las recurrencias discursivas e identificar los modos en que se construyen, jerarquizan o neutralizan las identidades de género en el relato escolar. Gracias a este procedimiento fue posible reconocer estrategias de exclusión, subordinación o invisibilización simbólica, así como casos puntuales de visibilización genuina o resignificada.

**Tabla 1.** Matriz de análisis.

Categorías	Subcategorías	Descriptor
Presencia de los actores	Supresión	Ausencia total de determinados actores sociales, resultado de una operación discursiva que elimina su existencia histórica y su capacidad de agencia. Esta omisión no es fortuita: refuerza la centralidad de sujetos hegemónicos y naturaliza su exclusividad en el relato.
	Exclusión parcial	Los actores aparecen mencionados, pero sin participación ni agencia en los procesos descritos. Su presencia es superficial o decorativa, lo que los mantiene en una posición secundaria y confirma la jerarquización del protagonismo histórico.
	Prominencia	Representación frecuente, visible y enfatizada de ciertos actores, reconocidos como protagonistas legítimos. Su centralidad reproduce el canon tradicional, privilegiando a grupos dominantes —varones, adultos, élites— como referentes universales del pasado.
Roles asignados	Activos	Son presentados como ejecutores de acciones relevantes, con iniciativa y capacidad transformadora. Se les atribuye responsabilidad directa en los acontecimientos y procesos históricos.
	Pasivos	Los sujetos son representados como receptores de las acciones de otros o como figuras secundarias sin iniciativa propia. Se les asigna un lugar subordinado que limita su reconocimiento como agentes históricos.
Representación	Específica	Los actores se presentan con identidad individual —nombre, rasgos, atributos particulares— lo que refuerza su visibilidad y protagonismo dentro del relato.
	Generalizada	Son representados de forma colectiva, anónima o indiferenciada. Esta generalización diluye sus voces e identidades, reforzando su posición marginal en la narrativa histórica.
Relevancia histórica	Propia	El actor adquiere significación por sus acciones, decisiones o contribuciones, sin depender de vínculos con otros. Se reconoce su valor histórico de manera autónoma.
	Relacional	La relevancia del actor se define exclusivamente en función de su vínculo con figuras hegemónicas. Su rol aparece subordinado, derivado o complementario, limitando su reconocimiento como sujeto histórico independiente.

<p>Nivel de abstracción o concreción</p>	<p>Evalúa la forma en que los actores y procesos se presentan en un continuo entre el ámbito concreto y abstracto.</p> <p>Concreción: representación situada y contextualizada que permite comprender relaciones, tensiones y experiencias históricas.</p> <p>Abstracción: presentación simplificada o descontextualizada que omite dimensiones estructurales y simbólicas, dificultando una lectura crítica del pasado.</p>
<p>Otras operaciones discursivas que deforman la realidad</p>	<p>Incorporación de elementos ficticios, imprecisos o distorsionados que alteran el sentido histórico. Estas intervenciones legitiman versiones matizadas o funcionales al orden hegemónico.</p> <p>Suministro de información parcial, sesgada o incorrecta que oculta conflictos, desigualdades o tensiones históricas. Estas omisiones reducen la complejidad del proceso y favorecen interpretaciones simplificadas.</p> <p>Inclusión de detalles secundarios o distractores que desplazan el foco desde cuestiones centrales —especialmente relaciones de poder y desigualdad— hacia aspectos superficiales. Esta operación dificulta la problematización crítica del contenido.</p>

**Fuente:** Versión adaptada de la propuesta de Álvarez (2022, pp. 109-110), a partir de los aportes de Scott (1990), Torres (1998), Wodak (2009), Fairclough (2013), Van Leeuwen (2013) y Van Dijk (2019).

La tercera fase, que corresponde a la interpretativa, integró los hallazgos textuales, visuales y pedagógicos con los marcos teóricos que sustentan el estudio, con el fin de desentrañar las implicancias ideológicas y formativas de las representaciones observadas. Esta interpretación permitió comprender cómo los discursos escolares actuales configuran, perpetúan o tensionan las jerarquías de género, y de qué manera dichas representaciones influyen en la construcción de la conciencia histórica del estudiantado. El rigor metodológico se garantizó mediante un proceso de triangulación que articuló los tres enfoques analíticos empleados —análisis del discurso orientado textualmente, método histórico-discursivo y modalidades críticas de Torres (1998)— con el contraste sistemático de los hallazgos frente a la historiografía feminista y a estudios recientes sobre educación y género. Este procedimiento permitió depurar interpretaciones, reconocer sesgos potenciales y asegurar la coherencia teórica entre los datos y el marco conceptual adoptado. De este modo, el análisis no se limita a identificar recurrencias formales o patrones descriptivos, sino que busca desentrañar el sentido performativo y pedagógico de los discursos escolares: cómo los textos producen efectos de verdad, configuran sensibilidades históricas e instituyen criterios de ciudadanía y de igualdad.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis revelan que las representaciones sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma presentes en el texto escolar de Historia de 3° básico se estructuran a partir de una matriz discursiva que reproduce jerarquías de género, adultocentrismo y distinciones simbólicas propias del canon histórico tradicional. Las narrativas escritas y visuales no solo seleccionan y organizan los contenidos, sino que activan operaciones hermenéuticas que delimitan la agencia, visibilidad y relevancia histórica de distintos actores sociales, otorgando centralidad a varones libres y relegando a mujeres, niñas, esclavos y personas con discapacidad a posiciones marginales o inexistentes.

La primera evidencia (<https://shorturl.at/ZNbi4>) reproduce una narrativa profundamente androcéntrica y excluyente de los Juegos Olímpicos de la Antigua Grecia, donde el cuerpo

masculino se presenta como único referente de fuerza, salud y virtud cívica. Desde la categoría de presencia de los actores, se observa una supresión total de las mujeres: el texto establece explícitamente que “solo los hombres libres de toda Grecia podían participar” y que “las mujeres solo podían asistir de público”, lo cual consolida una exclusión institucionalizada de las mujeres tanto del espacio deportivo como del simbólico. Esta omisión refleja una práctica histórica y una forma discursiva que naturaliza la desigualdad de género, presentándola como un rasgo cultural sin cuestionamiento. Según Scott (1990), este tipo de relato preserva el orden de género al presentar la diferencia como un hecho normalizado, y no como el resultado de una construcción social e histórica.

En los roles asignados, los hombres son representados como actores activos, protagonistas del movimiento, la competencia y el heroísmo físico. Las ilustraciones refuerzan este papel mediante figuras masculinas en pleno esfuerzo atlético —correr, saltar, lanzar y luchar—, donde el cuerpo se asocia con vigor, disciplina y gloria pública. En cambio, las mujeres, mencionadas de forma tangencial como espectadoras, cumplen un rol pasivo y marginal. Esta distinción visual y textual coincide con lo que Lerner (1993) denomina la “domesticación simbólica de la mujer”, en la cual los espacios públicos de poder o prestigio son ocupados por hombres, mientras las mujeres quedan relegadas a la periferia moral o doméstica de la experiencia social.

En cuanto a la representación, los atletas aparecen de manera específica y glorificada, mientras que las mujeres son generalizadas e invisibles; ni siquiera se las muestra gráficamente. Esta exclusión visual actúa, como explica Perrot (2008), como una “doble ausencia”: la ausencia del cuerpo y de la palabra femenina en la construcción de la memoria histórica. El mensaje educativo se orienta, por tanto, a celebrar un modelo corporal y ciudadano exclusivamente masculino, asociado a la perfección física y al honor competitivo, invisibilizando las prácticas deportivas femeninas existentes en Esparta o los festivales femeninos como las Heraia, que fueron históricamente significativos pero sistemáticamente omitidos en los discursos escolares.

Respecto a la relevancia histórica, los hombres poseen una relevancia propia, pues son los agentes que dan origen a una tradición cultural universal —los Juegos Olímpicos—, mientras que las mujeres ni siquiera alcanzan relevancia relacional: no están vinculadas a los eventos de manera simbólica o funcional. Este desequilibrio refuerza la idea de que el legado griego pertenece exclusivamente a la experiencia masculina, lo que Smith (2019) identifica como una forma de canonización patriarcal del conocimiento histórico. El nivel de abstracción es intermedio: el texto explica hechos históricos concretos (los Juegos, las disciplinas, el premio), pero omite las implicaciones sociales y políticas de la exclusión de las mujeres, presentándola como un dato anecdótico. Esta estrategia constituye una operación discursiva de desvío, ya que centra la atención en los valores deportivos y culturales del evento, evitando cuestionar su estructura de desigualdad. Tal despolitización del pasado advierte Scott (1990), transforma las jerarquías históricas en ejemplos de orgullo cultural, bloqueando la posibilidad de una lectura crítica.

La segunda evidencia (<https://shorturl.at/wUkcU>) introduce un contraste significativo respecto de la representación clásica de los Juegos griegos que se constata en el recurso anterior, pues incorpora elementos de inclusión de género y diversidad funcional, aunque lo hace bajo un tono descriptivo más que crítico. Desde la categoría de presencia de los actores, se advierte una aparición parcial y compensatoria de las mujeres y las personas con discapacidad. Por primera vez se menciona explícitamente que “las mujeres compitieron en los Juegos Olímpicos por primera vez en París 1900” y se visibiliza la existencia de los Juegos Paralímpicos. Sin embargo, esta presencia no se traduce en una problematización profunda de las desigualdades históricas: se trata de una inclusión

simbólica, donde los actores antes ausentes aparecen reconocidos, pero sin agencia narrativa o reflexiva. Tal como advierte Scott (1990), el reconocimiento sin análisis reproduce la desigualdad bajo una apariencia de neutralidad progresista.

En los roles asignados, tanto hombres como mujeres y atletas con discapacidad son representados como activos, partícipes de la competencia y del mérito deportivo, lo que supone un avance respecto a la primera evidencia. No obstante, el lenguaje empleado continúa jerarquizando la experiencia masculina: se destacan “algunos deportes olímpicos estelares” y los “atletas que ganan medallas”, pero sin especificar la presencia femenina o paralímpica entre ellos. Las mujeres y deportistas con discapacidad son incorporados como figuras excepcionales o emotivas, más que como protagonistas estructurales del cambio histórico. Este tipo de tratamiento coincide con lo que Perrot (2008) llama visibilidad sin poder, es decir, la presencia discursiva de los sujetos subalternos sin transformación real de las relaciones de representación.

En la categoría de representación, se produce una tensión entre la especificidad visual y la generalización textual. Visualmente, las imágenes muestran cierta diversidad —una ceremonia con múltiples delegaciones y un atleta paralímpico—, pero el texto mantiene un tono impersonal y global (“algunos deportes son...”, “los atletas ganan medallas...”), que disuelve las diferencias y borra las historias particulares de las mujeres o atletas paralímpicos. De este modo, el discurso adopta una estrategia de universalización inclusiva, que Smith (2019) identifica como una forma moderna de androcentrismo, donde la igualdad formal en el lenguaje oculta las asimetrías materiales de reconocimiento.

En relación con la relevancia histórica, los varones atletas siguen ocupando una relevancia propia, asociados a la tradición y la excelencia deportiva, mientras las mujeres y los deportistas con discapacidad adquieren una relevancia relacional como representantes de una conquista reciente, secundaria y derivada. Se celebra su incorporación como un logro del progreso moderno, pero sin vincularlo con las luchas feministas, políticas o sociales que lo hicieron posible. Así, la narrativa reduce el avance a una cronología (“París 1900”, “Londres 2012”) y no a un proceso histórico de disputa por la igualdad, despolitizando la conquista de derechos, en línea con la crítica de Lerner (1993) sobre la neutralización del conflicto en los relatos históricos convencionales.

El nivel de abstracción es intermedio, combinando hechos concretos (fechas, ciudades y modalidades) con una ausencia de análisis social o ético. Se detecta una operación discursiva de desviación porque centra el texto en el espectáculo y la celebración universal de los Juegos, desplazando el foco desde las tensiones históricas hacia la armonía simbólica del evento deportivo. En términos de Scott (1990), esta estrategia de homogeneización convierte la diferencia en ornamento multicultural, sin cuestionar la estructura que la produce.

El recurso 3 (<https://shorturl.at/5cJi6>) presenta una escena de un matrimonio romano que, bajo la apariencia de una descripción neutra, reproduce una visión jerárquica de los roles de género y naturaliza la subordinación femenina dentro del modelo familiar de la Roma Antigua. Desde la categoría de presencia de los actores, ambos —esposo y esposa— aparecen representados, pero con una asimetría discursiva que otorga centralidad al varón. El texto enfatiza primero la ocupación y estatus del esposo (“dueño de una panadería”, “tenía un cargo público”), estableciendo su identidad en términos de autoridad económica y social. La mujer, aunque mencionada, se define en relación con él (“dirigía el negocio de su esposo”), lo que revela una relevancia relacional, subordinada al rol masculino, más que una agencia propia.

Desde los roles asignados, el varón encarna el rol activo de producción, comercio y autoridad pública, mientras la mujer cumple un rol auxiliar dentro del ámbito doméstico-

administrativo. La frase “dirigía el negocio de su esposo” sugiere una participación económica femenina, pero enmarcada en una estructura de dependencia simbólica. Esta formulación perpetúa, como señala Lerner (1993), la noción patriarcal de la mujer como colaboradora y no como sujeto pleno de acción social. La representación de ella como “esposa que ayuda” y de él como “esposo que posee” reproduce el orden jerárquico de género característico del discurso histórico tradicional.

En la representación, ambos personajes son mostrados con identidad específica —rostros reconocibles, nombre y atributos materiales—, lo que otorga cierta individualidad. Sin embargo, el análisis visual y textual los jerarquiza: el hombre sostiene un rollo de papel, símbolo de cultura, racionalidad y poder público, mientras la mujer porta una tablilla de cera, asociada al ámbito privado y la gestión doméstica. Esta diferenciación iconográfica refuerza lo que Perrot (2008) describe como la división simbólica del espacio histórico, donde el hombre habita la esfera de la razón y la acción, y la mujer la del orden y el deber. En cuanto a la relevancia histórica, el texto confiere al varón una relevancia propia, ya que lo destaca como comerciante y posible funcionario, mientras que la mujer obtiene una relevancia relacional, en tanto apoya o complementa la labor del esposo. Esta forma de representación coincide con la lógica de lo que Scott (1990) denomina “la diferencia como fundamento del poder”: la identidad femenina se define en función del vínculo con el hombre, y nunca como experiencia autónoma o sujeto de historia.

El nivel de abstracción se enmarca en el plano concreto —una pareja, un retrato, un oficio—, pero con una fuerte abstracción ideológica: se omite cualquier alusión a las desigualdades legales o sociales que estructuraban el matrimonio romano, como la manus o el control masculino sobre los bienes y la vida de la esposa. Esta omisión constituye una operación discursiva de distorsión, que romantiza la vida conyugal porque presenta una imagen de complementariedad, ocultando las relaciones de poder y subordinación. En términos de Smith (2019), el discurso escolar construye una “historia amable” que suaviza los conflictos de género bajo un relato de armonía doméstica.

La cuarta y última evidencia (<https://shorturl.at/ze7Hw>) constituye un ejemplo representativo de cómo el texto escolar naturaliza las jerarquías sociales y de género en la vida cotidiana de la Antigüedad, presentándolas como aspectos decorativos o anecdóticos dentro de la domus romana. Desde la categoría de presencia de los actores, se advierte una supresión parcial de los sujetos subordinados: si bien se menciona que las familias “vivían junto a sus esclavos”, estos no aparecen ni en la imagen principal ni en la descripción detallada de los espacios, lo que borra su protagonismo en el funcionamiento doméstico. Las mujeres, por su parte, solo se aluden indirectamente al mencionar “dormitorios de hombres y mujeres”, sin precisar sus roles o condiciones dentro del hogar. Esta invisibilización selectiva reproduce lo que Scott (1990) denomina una historia sin sujetos, en la que las estructuras de poder se presentan como naturales, ocultando las relaciones de dominación que las sustentan.

En cuanto a los roles asignados, el discurso otorga centralidad al amo como propietario, mientras las mujeres y los esclavos son relegados al trabajo doméstico implícito. La descripción arquitectónica —“muchas habitaciones para distintos fines”, “finamente decorada”— refuerza la idea de una vida doméstica regida por el estatus y el confort, omitiendo las dinámicas laborales y de control que sostenían ese modo de vida. Las actividades femeninas, vinculadas históricamente a la gestión del hogar y al cuidado, quedan diluidas en la descripción espacial, lo que, según Lerner (1993), refleja la domesticación simbólica del trabajo femenino: una apropiación del espacio privado que oculta su carácter productivo y su valor social.

Desde la representación, los actores masculinos y de élite aparecen específicamente identificados como habitantes legítimos de la casa —la “familia adinerada”—, mientras

que mujeres y esclavos son generalizados o suprimidos, sin rostro ni nombre. Esta construcción visual e informativa responde a lo que Perrot (2008) describe como la ausencia de las mujeres y las clases subalternas del imaginario histórico, donde solo los hombres libres son considerados dignos de representación. Así, la *domus* se erige como símbolo de estatus, pero no como espacio de conflicto o desigualdad.

Respecto a la relevancia histórica, la familia propietaria posee una relevancia propia, asociada a su poder económico y prestigio social, mientras que las mujeres y los esclavos mantienen una relevancia relacional: su valor se define por el servicio o pertenencia al pater familias. Esta jerarquización coincide con lo que Smith (2019) denomina la “genealogía masculina del relato histórico”, en la que los espacios domésticos son interpretados desde la perspectiva del dominio y no desde las experiencias cotidianas de quienes los habitan.

En el nivel de abstracción, el texto se presenta como una descripción objetiva del espacio arquitectónico, pero opera una fuerte abstracción ideológica al omitir los vínculos de poder, dependencia y género que organizaban la vida doméstica. Esta omisión constituye una operación discursiva de desviación, ya que desplaza el foco desde las relaciones sociales hacia la estética del entorno: mosaicos, columnas y mobiliario. Tal desplazamiento convierte una estructura de desigualdad en un objeto de admiración cultural, lo que Scott (1990) advierte como una estrategia discursiva que despolitiza el pasado y refuerza su carácter normativo.

Los resultados obtenidos dialogan de manera directa con un cuerpo robusto de investigaciones que advierten la persistencia de lógicas patriarcales y adultocéntricas en los textos escolares de Historia. En el caso chileno, las formas de supresión, relevancia relacional y estetización del pasado identificadas en este estudio coinciden con lo señalado por Álvarez (2021; 2022), quien ha documentado consistentemente cómo los manuales reproducen jerarquías de género mediante narrativas que privilegian la acción masculina y relegan a mujeres y niñas a espacios secundarios o invisibles. Este patrón también es coherente con los hallazgos de Mente y González (2015), quienes muestran que tanto en Chile como en Cuba los textos continúan articulando un discurso excluyente, y con el análisis crítico de Fernández (2017), que evidencia la persistencia del androcentrismo incluso en materiales curriculares supuestamente actualizados. Del mismo modo, Díaz y Puig (2020) advierten que la simple incorporación de figuras femeninas no transforma las lógicas profundas del relato, una característica que se reproduce en las evidencias analizadas, donde la inclusión aparece despolitizada y desprovista de agencia histórica.

En un plano comparado, los resultados también se alinean con investigaciones desarrolladas en otros contextos educativos. Rodríguez y Solé (2018) muestran que España y Portugal presentan patrones similares de centralidad masculina en la historia escolar, mientras que Southworth et al. (2019) evidencian que los manuales de Historia del siglo XXI continúan ofreciendo una visibilidad superficial de las mujeres, sin alterar el canon tradicional. Asimismo, este estudio aporta un matiz significativo al evidenciar que estas lógicas no solo persisten en cursos superiores o en la narrativa reciente, sino también en niveles iniciales como 3° básico y en contenidos del mundo antiguo. Ello resulta especialmente relevante porque —como señalan Madrid (2017) y Rausell (2020)— la formación temprana de una sensibilidad histórica con perspectiva de género es clave para consolidar una conciencia histórica crítica, pues es en estos primeros espacios escolares donde se configuran los marcos interpretativos que orientarán la comprensión del pasado, la lectura del presente y el desarrollo futuro del estudiantado.

#### 4. CONCLUSIÓN

El análisis realizado demuestra que las representaciones sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma presentes en el manual escolar analizado continúan inscritas en una matriz discursiva que reproduce jerarquías de género, relaciones adultocéntricas y formas de visibilidad selectiva que limitan la comprensión histórica del estudiantado. Lejos de ofrecer un relato plural y crítico, las narrativas escritas y visuales privilegian la centralidad del varón libre como sujeto legítimo de la acción histórica, mientras mujeres, niñas, esclavos y personas con discapacidad permanecen ausentes, subordinados o representados mediante categorías relacionales que restringen su agencia. Estas operaciones discursivas no solo configuran una imagen parcializada del mundo antiguo, sino que también moldean horizontes de interpretación en los que las desigualdades aparecen como rasgos naturales del orden social y no como construcciones históricas sujetas a disputa.

Las evidencias muestran que la historia escolar opera mediante mecanismos de supresión, neutralización o estetización que despolitizan los conflictos y estabilizan jerarquías simbólicas. Tanto en los Juegos Olímpicos como en la cotidianidad romana, las relaciones de poder se presentan como características inherentes a las culturas estudiadas, reforzando de manera implícita la legitimidad de modelos patriarcales y elitistas. Incluso en los fragmentos donde se reconoce la inclusión contemporánea de mujeres y personas con discapacidad, el discurso adopta un tono celebratorio que omite los procesos sociales, políticos y feministas que permitieron ampliar las fronteras de la ciudadanía corporal. La desigualdad, de este modo, sobreviene como dato y no como problema.

Estas constataciones refuerzan la urgencia de revisar los criterios epistemológicos, hermenéuticos y pedagógicos que sustentan los textos escolares, pues en ellos se configura tempranamente la conciencia histórica. Una enseñanza comprometida con la equidad debe incorporar la diversidad de experiencias humanas, visibilizar los conflictos del pasado y cuestionar las formas simbólicas que orientan la interpretación social. Integrar las voces históricamente excluidas no es solo un gesto de justicia narrativa, sino una condición para desarrollar una conciencia histórica crítica, capaz de comprender el presente con mayor claridad y proyectar sociedades más democráticas e inclusivas.

De cara a futuras investigaciones, resulta necesario ampliar el análisis hacia otros niveles escolares y materiales curriculares para determinar si las lógicas androcéntricas, adultocéntricas y jerarquizadoras identificadas se reproducen de manera sistemática en el relato histórico ofrecido por el sistema educativo chileno. Asimismo, abrir una línea comparativa con textos escolares de otros países latinoamericanos permitiría explorar cómo estas narrativas se articulan en contextos sociopolíticos diversos, identificando patrones regionales, tensiones comunes y posibles alternativas de representación del mundo antiguo. Esta perspectiva comparada contribuiría a situar el caso chileno dentro de un panorama más amplio de producción de conocimiento escolar.

Paralelamente, resulta especialmente relevante investigar la recepción que niñas y niños hacen de estos discursos, analizando cómo interpretan, negocian o resisten las representaciones de género que se les ofrecen en los manuales. Vincular este análisis con observaciones de aula permitiría comprender cómo los docentes median —o refuerzan— estas narrativas, así como identificar estrategias didácticas capaces de contrarrestar sesgos y promover lecturas históricas críticas. Estas líneas, en conjunto, buscan diagnosticar las limitaciones de los textos escolares y orientar la producción de materiales y prácticas pedagógicas que fomenten una enseñanza de la historia más inclusiva, democrática y epistemológicamente rigurosa.

## AGRADECIMIENTOS

Se agradece a “ANID InES Género INGE220011”, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación. Este trabajo se enmarca en el proyecto “Voces silenciadas: Redescubriendo la participación femenina en la Historia Republicana de Chile”. Este estudio deriva de la estancia de investigación realizada en el mes de febrero de 2026 en la Universidad de Alicante (España).

## REFERENCIAS

- Álvarez, H. (2021). Representaciones discursivas de las mujeres en la historia escolar chilena (1810-2017). *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260039>
- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Álvarez, H., y Benoit, C. (2025). Voces silenciadas: La incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares de Historia en Chile. *Desde el Sur*, 17(3), e0068.
- Campos, L., y Lizana, C. (2023). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° Básico*. Santillana.
- Díaz, M., y Puig, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4° de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Fairclough, N. (2013). *Language and power*. Routledge.
- Fernández, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(138), 361-384. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- Madrid, M. (2017). Enseñar historia desde la metodología de género: Representaciones culturales y prácticas sociales. En H. Gallego y M. Moreno (Eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Homenaje a Amparo Pedregal (pp. 125-151). Icaria Editorial.
- Minte, A., y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness: From the middle ages to eighteen-seventy*. Oxford University Press.
- Palacios, N., Rodríguez, O., Díaz, J., y Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), 248-254. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.7196>
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Rausell, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>

- Rodríguez, R., y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *Arbor*, 194(788), 1-12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Scott, J. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Comps.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Alfons el Magnànim.
- Smith, B. (2019). *Women's studies: The basics*. Routledge.
- Southworth, E., Kempen, J., & Zielinski, M. (2019). Whose story is it, now? Re-examining women's visibility in 21st century secondary world history textbooks. *Teaching Social Studies*, 19(2), 45-57.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Van Dijk, T. (2019). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2013). The representation of social actors. En C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. Free Press.
- Wodak, R. (2009). *Discourse of politics in action: Politics as usual*. Palgrave Macmillan.