



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Fernández Darraz, María Cecilia

La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del
androcentrismo

Revista Signos, vol. 50, núm. 95, diciembre, 2017, pp. 361-384

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157053619003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo

Appraisal in the discourse of history teaching. Contributions to the analysis of androcentrism

María Cecilia Fernández Darraz

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO
CHILE
fernandezdarraz@gmail.com

Recibido: 09-I-2016 / **Aceptado:** 24-II-2017

Resumen

En este artículo, presento una propuesta para el estudio del androcentrismo, generada a partir del análisis de un corpus compuesto por trece textos escolares de Historia y Ciencias sociales, distribuidos por el gobierno de Chile entre los años 1983 y 2013 en establecimientos educacionales subvencionados por el Estado. Basado en el marco de la teoría de la valoración (Martin, 2000; White, 2003; Martin & White, 2005; Martin & Rose, 2007), este trabajo propone expandir el subsistema de 'juicio', en el dominio semántico de 'actitud', a través de la inclusión de cuatro nuevas categorías (Atributo, Aporte, Significación y Logro) para analizar la Estima Social de Capacidad. La propuesta, basada en la lingüística sistémica funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004) y en los estudios críticos del discurso (van Dijk 1997, 2009; Fairclough, 2001; Wodak, 2001), junto con favorecer un análisis más detallado de los significados valorativos, permite identificar distinciones en la evaluación de la capacidad de hombres y de mujeres que tienden a interpretaciones androcéntricas del pasado. A partir de la observación del funcionamiento de las categorías presentadas, es posible concluir que en el caso de los hombres, los significados se presentan de manera más inscrita en el discurso, asociados a sus atributos y a sus aportes. En el caso de las mujeres, en cambio, la valoración de la capacidad se presenta de manera más evocada, relacionada con Significación y Logro.

Palabras Clave: Androcentrismo, género, estudios críticos del discurso, modelo de Valoración, textos escolares de historia.

Abstract

In this article, I present a proposal for the study of androcentrism, generated from the analysis of a corpus composed of thirteen textbooks of History and Social Sciences, distributed by Chilean government between 1983 and 2013 in educational institutions subsidized by the State. Based on the appraisal framework (Martin, 2000; White, 2003; Martin & White 2005; Martin & Rose, 2007), this paper proposes to expand the subsystem of 'judgement', in the semantic domain of 'attitude', through the inclusion of four new categories (Attribute, Contribution, Significance and Achievement) to analyze the Social esteem of capacity. The proposal, based on Systemic functional linguistics (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004) and Critical discourse studies (van Dijk 1997, 2009; Fairclough, 2001; Wodak, 2001), along with favoring a more detailed analysis evaluative meanings, identifies distinctions in evaluating the capacity of men and women who tend to androcentric interpretations of the past. From the observation of the functioning of the categories listed, I can conclude that in the case of men, the meanings are presented in a way more inscribed in discourse, associated with their Attributes and their Contributions. In the case of women, however, the appraisal of the Capacity it appears more evoked related to Significance and Achievement.

Key Words: Androcentrism, gender, critical discourse studies, appraisal framework, history textbooks.

INTRODUCCIÓN

El androcentrismo se define como un enfoque unilateral que considera la perspectiva masculina como medida de todas las cosas y generaliza esos resultados como verdades universales para hombres y para mujeres (Sau, 2000). A la vez, es una perspectiva que ha menospreciado el rol de las mujeres y sus funciones asociadas a la reproducción de seres humanos, a la producción de bienes de consumo familiar y a todo aquello que forma parte del mundo privado (Moreno Sardá, 2006). El androcentrismo, a juicio de Moreno Marimón (2000), es uno de los prejuicios sociales más graves, castradores y difíciles de transformar, porque por muchos siglos ha influido el pensamiento científico, filosófico, religioso y político hasta naturalizarlo de tal manera que no se vea otra forma posible de pensar. De esta forma, el enfoque androcéntrico ha dominado la construcción del conocimiento en general y, de manera particular, ha permeado los discursos que se difunden en el sistema escolar.

El estudio de currículos oficiales en distintos países del mundo, ha demostrado que la escuela aporta conocimientos, habilidades, valores y expectativas diferenciadas a hombres y mujeres. Con este propósito se emplean estrategias que fortalecen los estereotipos de género en los planes de estudio, presentan a las mujeres con escaso protagonismo en los libros de texto, y las construyen como actrices circunscritas al cumplimiento de roles tradicionalmente femeninos (Díaz, 2003).

En el caso de Chile, con el retorno a la democracia en el año 1990, y con la creación del Servicio Nacional de la Mujer en 1991, el Estado explicitó su intención de erradicar el sexismo de la educación. De este modo, el 'Primer Plan de Igualdad de

Oportunidades para las Mujeres 1994-1999', reconoció que la discriminación que afecta a las mujeres no se relaciona con el acceso al sistema escolar, sino con la reproducción de la desigualdad a través del currículo, de los materiales didácticos y de las prácticas educativas (SERNAM, 1994). Por lo anterior, se propuso eliminar rasgos sexistas como, por ejemplo, el predominio en el protagonismo de los hombres y la omisión de los aportes de las mujeres en las distintas áreas del conocimiento. El 'Segundo Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2000-2010)', valoró como uno de los principales logros en educación, la inclusión de la perspectiva de género en los Objetivos Fundamentales Transversales, en los contenidos mínimos obligatorios y en planes y programas de enseñanza básica y media (SERNAM, 2010). No obstante lo anterior, los estudios revelan que si bien ha habido algunos avances, éstos constituyen acciones parciales que no logran consolidarse como una política pública (Madrid, 2006) y que pese a que en Chile se observa un mayor reconocimiento hacia la igualdad entre hombres y mujeres en la educación, la inclusión de la perspectiva de género es marginal y poco visible en la corriente principal de la reforma educativa (Guerrero, Provoste & Valdés, 2006).

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta para el estudio del androcentrismo en el discurso escolar, la cual expande el subsistema de 'juicio' de Estima Social de Capacidad en el dominio semántico de 'actitud' del Modelo de Valoración. Con el propósito de mostrar cómo operan las categorías sugeridas, se ha seleccionado un corpus de contenidos pedagógicos asociados al desarrollo artístico, científico y cultural del país de los siglos XIX y XX en trece textos escolares distribuidos por el Gobierno de Chile, entre 1983 y 2013, a estudiantes que asisten a establecimientos subvencionados por el Estado.

La hipótesis que guía este trabajo es que aun cuando los textos escolares chilenos editados desde fines de la década de 1990 han tendido deliberadamente a una mayor incorporación de mujeres, el discurso mantiene el enfoque androcéntrico. Éste se concreta a través de mecanismos del lenguaje que reproducen la desigualdad y la condición subordinada de las mujeres respecto de los hombres. En este sentido, los recursos valorativos empleados por los productores textuales presentan a los hombres como seres sobre dotados en capacidades, a la vez que los construyen como fuerza dinámica, activa y transformadora. Las mujeres, en cambio, tienden a valorarse como actoras sociales emergentes o destacadas; pero carentes de atributos, de obras y de aportes relevantes para la historia del país.

El marco analítico se basa en la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004) y de manera particular en el Modelo de Valoración (Martin, 2000; Martín & White, 2005; Martín & Rose, 2007). Así, a partir de la propuesta original del modelo, emergen las categorías de atributo, aporte, significación y logro, las cuales favorecen un mayor detalle en el análisis y permiten evidenciar la

mantención del androcentrismo en un discurso que se construye en base a distinciones valorativas entre hombres y mujeres, sustentadas en la construcción cultural de la diferencia sexual.

1. Marco teórico

1.1. La escuela y la reproducción de desigualdades

En la escuela se despliega un amplio repertorio de discursos que se concretan en las prácticas cotidianas y en los instrumentos oficiales que orientan y/o apoyan la labor pedagógica. Estos discursos no son neutros respecto del contexto social en el que se producen, sino que están mediados por las ideologías dominantes que organizan la vida social en ámbitos como la política, la economía y la cultura (Torres, 1998).

Así como en la escuela se ha abordado la transmisión de las desigualdades de clase (Gramsci, 1981; Althusser, 1976) o la reproducción cultural (Apple, 1986, 2005; Bernstein, 1990, 1998; Bourdieu & Passeron, 1998; Bourdieu, 2000); de manera más específica se ha evidenciado la transmisión de la estratificación de género. A este respecto, el surgimiento de la Sociología Feminista de la Educación (Acker, 2000) y de la Pedagogía Feminista (Díaz, 2003; Maceira, 2006), incorporaron el concepto de género para estudiar, en primer lugar, las oportunidades de las niñas en el sistema educacional y, en segundo término, los mecanismos que operan en el proceso de enseñanza para la transmisión de identidades de género jerarquizadas (Díaz, 2003). Ambas disciplinas han logrado constatar las posiciones diferenciadas de niños y niñas en la escuela.

1.2. El androcentrismo en los textos escolares

Los textos escolares son dispositivos complejos y polifuncionales, puesto que además de ser herramientas pedagógicas se constituyen en ‘soportes de verdades’ y en depositarios de técnicas y conocimientos que cada sociedad cree necesarias para ser enseñadas a las nuevas generaciones (Choppin, 2001). En el caso particular de la historia, a diferencia de otras disciplinas que se enseñan en la escuela, se ha evidenciado un componente ideológico y político en la transmisión de los contenidos. Al respecto, Torres (2011) sostiene que en ocasiones los acontecimientos han sido falseados o manipulados para establecer un punto de vista interesado. En este contexto, el uso del lenguaje cobra especial relevancia en la construcción de significados, tanto para seleccionar contenidos como para imponer una determinada interpretación del pasado. De esta forma, el uso de recursos lingüísticos como las nominalizaciones para generar distanciamiento y altos grados de abstracción (Oteiza, 2006, 2011) o la tendencia de los autores de los textos a no expresar de manera directa su subjetividad respecto de actores sociales o de procesos históricos (Oteiza, 2011, 2014), podrían generar ambigüedad en la interpretación de significados de parte de los

estudiantes. Además, los contenidos se transmiten en un espacio que promueve una relación vertical entre hablante-experto y destinatario-aprendiz (Oteiza, 2006) que favorece el estatuto de verdad, a la vez que limita las posibilidades de comprender que los textos escolares constituyen sólo una interpretación de la historia.

Respecto de las relaciones de género, los textos escolares también se han encargado de construir versiones restringidas e interesadas para mantener un orden social determinado. Aproximarse a un manual escolar de historia, plantea Moreno Marimón (2001), es ver desfilar el mayor carrusel de guerras, héroes y mitos reunidos en un solo texto. Para Sanz (2003), los libros de texto destacan en letra grande y con mayúscula que las mujeres no tienen sitio en la historia, salvo aquellas que haciendo uso de actitudes varoniles y valientes han debido asemejarse a los hombres para lograr un espacio en el discurso. En este sentido, Fernández (2001) afirma que los estudios realizados en textos escolares españoles de historia incluyen a las mujeres en breves apartados dedicados a algún aspecto particular de sus condiciones de existencia social como, por ejemplo, el movimiento sufragista o la inferioridad salarial en la Revolución Industrial. Para la autora, es una forma que contribuye a visibilizar el rol de las mujeres; sin embargo, no es el planteamiento deseable para la enseñanza de la historia porque es una incorporación aislada que no pasa de lo anecdótico, así como tampoco revela las resistencias que han debido oponer las mujeres para enfrentar la realidad que las afecta. Un estudio en manuales de Filosofía para bachillerato en España reportó que pese a que en la actualidad la discriminación de género es menos explícita, se mantienen sesgos sexistas asociados a los ámbitos de desempeño de hombres y mujeres, principalmente proyectados a través de las imágenes (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado, 2014).

En Chile, las investigaciones han derivado hallazgos similares. A las mujeres se las incluye en eventos específicos y extraordinarios como el sufragismo o la presidencia de la República ejercida por Michelle Bachelet entre 2006 y 2010. Sin embargo, no se cuestiona cómo es que las mujeres llegaron a dichos espacios (Universidad de Chile, 2010). Una investigación que analizó textos de historia editados en el año 2009, concluyó que pese a las intenciones gubernamentales por erradicar el sexismo de la educación, el discurso se caracteriza por la exclusión parcial o radical de las mujeres, por la impersonalización, por la pasividad en los roles femeninos, por el anonimato y por la representación de mujeres en función de sus atributos físicos (Fernández, 2010). Por otra parte, un estudio de textos escolares de enseñanza básica reveló la persistencia de la división sexual del trabajo y de roles de género estereotipados que presentan a los hombres vinculados al ejercicio del liderazgo y en tareas de mayor riesgo, mientras las mujeres se asocian al cuidado y a la protección de otros en el ámbito privado y se excluyen del espacio público y científico (Covacevich & Quintela-Dávila, 2014). La investigación de Mínte y González (2015) en textos escolares de historia chilenos y cubanos, constató que la exclusión de las mujeres se expresa en los

distintos recursos semióticos que interactúan en el discurso (verbal, ilustraciones, grabados y fotografías), a través de los cuales las mujeres, además de estar infrarrepresentadas, se construyen en roles tradicionalmente femeninos. Finalmente, la mayor incorporación de mujeres en textos editados a partir de la década del 2000 no implica menos androcentrismo en el discurso, puesto que los recursos lingüísticos empleados privilegian la perspectiva masculina en la construcción del pasado (Fernández, 2015).

1.3. El análisis del androcentrismo en el marco de los Estudios Críticos del Discurso (ECD)

Los ECD se ocupan de develar relaciones de dominación que afectan los intereses y el acceso a los recursos materiales y simbólicos de personas o grupos en su expresión discursiva (van Dijk, 1997). A partir de ejes conceptuales como hegemonía e ideología, su centro de atención es el análisis de las relaciones de dominación, discriminación, poder y control que se expresan y legitiman en los usos del lenguaje (Wodak, 2001). En este contexto, el poder es concebido desde dos perspectivas. Por una parte, como asimetrías que tienen lugar entre los participantes de un evento discursivo y, por otra, como la capacidad desigual para controlar la producción, distribución y consumo de los textos (Fairclough, 1995).

Respecto del poder, van Dijk (2009) especifica que el objeto de análisis de los ECD no es el poder en sí mismo, sino su uso ilegítimo. Bajo esta concepción, los investigadores se han centrado en los principales problemas que afectan a las sociedades actuales y han generado un amplio corpus en materia de etnicidad, inmigración, minorías sexuales, desigualdades de género, entre otras. Asimismo, van Dijk (2009) sostiene que tanto los textos como las conversaciones y, particularmente, los discursos públicos controlados por las élites simbólicas participan de la construcción y legitimación de las distintas formas de desigualdad que existen en las sociedades contemporáneas.

En este contexto, los ECD constituyen un marco teórico propicio para evidenciar la construcción androcéntrica en distintos tipos de discurso y las relaciones de poder que subyacen a dicho enfoque. Así, junto con favorecer la develación de relaciones ilegítimas de poder, aportan un marco de referencia para la generación de mecanismos políticos de resistencia (Rogers, 2004).

2. Marco metodológico

2.1. El Modelo de Valoración (MVA)

El MVA, inicialmente desarrollado por Martin (2000), White (2003), Martin y White (2005)¹, Martin y Rose (2007), inscrito en la Lingüística Sistémica Funcional

(LSF), es una herramienta teórica y metodológica que se ocupa de profundizar el estudio de la metafunción interpersonal del lenguaje en el nivel discursivo semántico.

De esta forma, el análisis de la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad de hablantes y/o escritores en el texto, permite identificar las posturas que adoptan: si aprueban o desaprueban, aceptan o critican y las formas cómo convocan a sus lectores u oyentes a compartir sus posiciones. Este modelo se relaciona con la forma cómo hablantes o escritores construyen una identidad textual o autorial y con los mecanismos para construir y alinearse con una audiencia actual o potencial (Martin & White, 2005). En síntesis, se enfoca en la interacción entre los participantes de un evento comunicativo, en la forma cómo se negocian las relaciones sociales y en la expresión de sentimientos (Kaplan, 2007).

Desde esta perspectiva, entonces, los discursos no sólo comunican sucesos sino también pensamientos y sentimientos respecto de cosas, eventos o personas. En definitiva, transmiten las actitudes de hablantes o escritores (Oteiza, 2009) y generan, a partir del potencial retórico del lenguaje, sentimientos también en quienes leen o escuchan. Estos pueden ser de simpatía o desafección respecto de las personas o sucesos de los que se habla o escribe, los cuales constituyen un individuo social que forma parte de una comunidad determinada en función de las posiciones que adopta (Martin, 2010).

En síntesis, el desarrollo teórico de la Valoración, tanto en el origen del modelo como en sus posteriores contribuciones, describe y explica las opciones de significados que ofrece el lenguaje para evaluar, adoptar posiciones, construir sujetos textuales o identidades discursivas, asumir roles, negociar relaciones y naturalizar posiciones intersubjetivas que son, finalmente, ideológicas (Kaplan, 2004). Para este efecto, el modelo plantea los dominios semánticos de actitud, compromiso y gradación, de los cuales se derivan los subsistemas que se observan en la Figura 1:

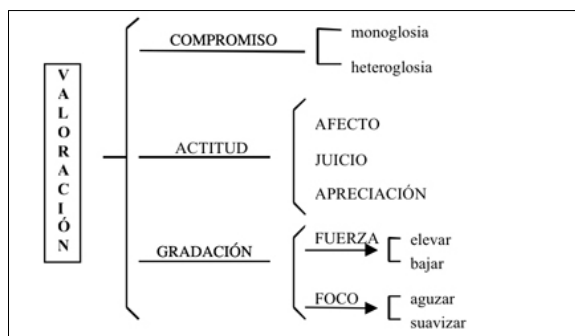


Figura 1. Sistema de Valoración. (Hood & Martin, 2005).

La presente propuesta se enfoca en el sistema de ‘actitud’, razón por la cual se pondrá mayor atención en éste. Los dominios semánticos de ‘compromiso’ y ‘gradación’ serán igualmente abordados, pero de manera más sucinta:

a) La gradación, incluye las categorías de fuerza y foco, con las cuales se gradúan los significados valorativos. La primera hace referencia a la fuerza que se le asigna a los enunciados a través de distintos recursos lingüísticos que actúan como intensificadores de la actitud o, como sostienen Hood y Martin (2005), permiten subir o bajar el volumen de los sentimientos. Estos significados pueden ser contruidos de manera más explícita o más indirecta, graduando la intensidad en una escala de baja a alta. El Foco, por su parte, construye el valor de los enunciados en relación a si son centrales o prototípicos o se sitúan en un estatus marginal (Kaplan, 2007). El Foco se encarga de agudizar o suavizar un significado.

b) El dominio semántico de ‘compromiso’ hace referencia a la fuente de la ‘actitud’, es decir, identifica de dónde proviene la valoración (Martin & White, 2005; Oteiza 2009, 2011). Este sistema, permite analizar los recursos lingüísticos que se emplean para posicionar intersubjetivamente la voz de los hablantes o escritores y la posición que adoptan frente a sus propios enunciados y frente a otros puntos de vista implicados, los que pueden ser reconocidos de manera más o menos explícita o, simplemente, ignorados.

El ‘compromiso’ incluye dos opciones semánticas contrapuestas: la monoglósica y la heteroglósica. La opción monoglósica construye una proposición sin referencia a fuentes o a otras posiciones; es decir, no reconoce posturas alternativas (Martin & Rose, 2007). En la opción heteroglósica, en cambio, los productores textuales reconocen posiciones alternativas a las propias y abren posibilidades de negociación.

c) El sistema de ‘actitud’ se relaciona directamente con los sentimientos. Incluye reacciones emocionales, juicios de conducta y evaluación de cosas (Martin & White, 2005). Pueden adoptar valores positivos o negativos, a la vez que pueden expresarse en el texto de manera explícita o inscrita o bien de modo implícito o evocado.

Este dominio semántico se subdivide en tres subsistemas: Afecto, juicio y apreciación.

El ‘afecto’ se refiere a la evaluación por medio de la cual el hablante/escritor expresa su disposición emocional hacia personas, eventos, fenómenos o cosas. Se concentra en tres grandes grupos: Felicidad/Infelicidad, Seguridad/Inseguridad y Satisfacción/Insatisfacción. El ‘afecto’ se puede expresar por medio de verbos de emoción (amar/odiar), de adverbios que señalan circunstancias de modo (alegremente/tristemente), de adjetivos que expresan emoción (feliz/triste) o de nominalizaciones (alegría/desesperación).

El 'juicio', por su parte, se refiere a la evaluación de la conducta respecto de la forma cómo deben comportarse las personas en contextos determinados en función de las normas establecidas. Este subsistema se subdivide en 'juicios' de Estima social y de Sanción social. Los primeros favorecen la evaluación en aspectos referidos a la Normalidad, la Capacidad o la Tenacidad expresada en la conducta de las personas. Los 'juicios' de Sanción Social, en tanto, están vinculados a los comportamientos éticos y morales y permiten calificar la veracidad y la integridad de las personas (Martin & White, 2005).

El último subsistema del dominio semántico de 'actitud' es el de 'apreciación', con el cual se evalúan productos, procesos y entidades. Con el empleo de estas categorías es posible evaluar artefactos, textos, constructos abstractos como por ejemplo, planes o políticas y objetos naturales o manufacturados.

2.2. Corpus de Estudio

Con el objeto de presentar el funcionamiento de las categorías analíticas que se proponen para el estudio del androcentrismo, se revisó un corpus de trece textos escolares, seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- Distribuidos por el Estado en establecimientos subvencionados
- Con contenidos sobre desarrollo artístico, científico y cultural de Chile de los siglos XIX y XX
- De distintos niveles escolares
- De diferentes años de edición
- De distintos autores
- De diferentes editoriales

Autores	año	Texto	Editorial
Álvarez, G. & Barahona, M.	2012	Historia, geografía y ciencias sociales 6°	Zigzag
Cembrano, D & Cisternas, L	2004	Historia y ciencias sociales 2° medio	Zigzag
Donoso, M., Valencia, L., Palma, D. & Álvarez, R.	2006	Historia y ciencias sociales 2° educación media	Santillana del Pacífico
Krebs, A., Matte, V & Musalem, N.	1997	Historia y geografía 8	Universitaria
Krebs, A. & Matte, V.	1996	Historia y geografía 7	Universitaria
Krebs, R., Villalobos, S., Domic, L & Cunil, P.	1983	Historia y geografía 7° año básico	Universitaria
Krebs, R., Villalobos, S., Domic, L., Baltierra, P. & Michelson – Boschaner, J.	1983	Historia y geografía 8° año básico	Universitaria
León, M., Giadrosic, G., Avilés, M & Benítez, T.	2007	Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico	Mare Nostrum
Matte, V., Krebs, A., Silva, V & Sepúlveda, E.	2000	Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico	Mc. Graw Hill.
Milos, P., Almeyda, L & Whipple, P.	2009	Historia y ciencias sociales 2° medio.	Mare Nostrum.
Milos, P., Almeyda, L & Whipple, P.	2007	Estudio y comprensión de la sociedad 2° medio	Mare Nostrum
Müller, J., Valdés, M, & Caracci, M.	2009	Historia y Ciencias Sociales 2° medio	Santillana
Villalobos, S., Toledo, X & Zapater, E.	1985	Historia y geografía de Chile. 4° Medio	Universitaria

3. Análisis y discusión

En este apartado se presenta el funcionamiento de las categorías propuestas para el subsistema de 'juicio' de Estima Social de Capacidad en ejemplos tomados del corpus de estudio.

3.1. El siglo XIX. Período de hombres ilustres, sabios y notables

El discurso de los textos escolares analizados revela que el desarrollo artístico, científico y cultural en Chile durante el siglo XIX fue posible gracias a hombres, extranjeros y chilenos, talentosos y notables que tuvieron una importante influencia en el país. En la mayor parte de los casos, la valoración de la capacidad de los actores sociales se inscribe por medio de significados que revelan sus cualidades, como se observa en los siguientes ejemplos:

(1) El más connotado de todos fue don Andrés Bello, **sabio erudito** en gramática, literatura y lenguas² (Villalobos, Toledo & Zapater, 1985: 37: IV)³

(2) Uno de los más destacados fue el venezolano Andrés Bello, que se convertiría en **centro indiscutible** del mundo intelectual chileno por 35 años (Cembrano & Cisternas, 2004: 114, II).

(3) Andrés Bello. Considerado el más grande humanista de Iberoamérica del siglo XIX (Álvarez & Barahona, 2012: 96, 6).

Andrés Bello es la figura más valorada en los textos escolares. Adjetivos como ‘connotado’, ‘sabio’, ‘destacado’ y ‘grande’, inscriben la valoración por medio de ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Atributo. En el primer ejemplo, además de los adjetivos mencionados, el sustantivo ‘erudito’ refuerza la evaluación porque entraña, igualmente, una connotación valorativa. Por otra parte, los significados de ‘actitud’ se intensifican con valores de fuerza que destacan a Bello como ‘el más connotado’ entre ‘todos’ los intelectuales del período.

En el caso del texto de Cembrano y Cisternas del año 2004 (ejemplo 2), el ‘juicio’ de Estima Social de Capacidad por Atributo, inscrito con el adjetivo ‘destacado’, se intensifica con un valor de fuerza (‘uno de los más’). A pesar de que las autoras, a diferencia del ejemplo (1), no lo representan de manera directa como ‘el más connotado’, los recursos empleados lo construyen, de igual forma, como una figura de gran trascendencia en el desarrollo cultural en Chile.

De manera similar a los ejemplos anteriores, en el texto del año 2012 (ejemplo 3), los autores intensifican el ‘juicio’ de Estima Social de Capacidad por Atributo hacia Bello con un valor de fuerza que lo califica como ‘el más grande’ y también con significados de fuerza por extensión de lugar (de Iberoamérica) y de tiempo (del siglo XIX).

Si bien Andrés Bello es el actor social que se representa con mayor prominencia, hay también otros que son valorados de manera similar. Entre ellos destacan científicos como Ignacio Domeyko y Rodolfo Philippi, hacia los cuales se inscriben ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Atributo, a través de adjetivos como ‘sobresalientes’ (Krebs, Villalobos, Domic & Cunil, 1983) o ‘ilustres’ (Villalobos et al., 1985).

Una forma habitual de representar a los inmigrantes del siglo XIX es en tanto actores sociales colectivos, hacia los cuales se inscriben también ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Atributo por medio de adjetivos:

(4) Llegaron entonces a Chile una serie de **notables pensadores**, particularmente argentinos (Álvarez & Barahona, 2012: 96, 6).

Como se señaló anteriormente, los atributos que revelan la capacidad de los actores sociales, también pueden construirse por medio del uso de sustantivos:

(5) Por eso impulsaron una ‘importación de **inteligencias**’ que pudiera contribuir tanto a la exploración científica de las riquezas del territorio como a la creación de un

proyecto educativo y cultural de nivel nacional (Milos, Almeyda & Whipple, 2009: 128, II).

En el ejemplo (5), se inscribe la ‘actitud’ hacia una entidad que se representa de manera nominalizada (‘importación de inteligencias’), la cual hace referencia directa a un atributo que es generalizable a los inmigrantes de dicho período.

Respecto de los actores sociales chilenos, el discurso de los textos escolares también se caracteriza por la prominencia de ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Atributo, con predominio de uso de adjetivos como recurso valorativo:

(6) Don Benjamín Vicuña Mackenna, **ilustre** político e historiador (Villalobos et al. 1985: 83, IV).

(7) Vinculados a esta actividad aparecen nombres tan señeros como los de José Victorino Lastarria, Justo y Domingo Arteaga Alemparte y Manuel Blanco Cuartín (Villalobos et al., 1985: 81, IV).

(8) De este grupo saldrían durante la segunda mitad del siglo XI...el mejor novelista chileno del siglo XIX, Alberto Blest Gana, y el más importante ideólogo liberal del período: José Victorino Lastarria (Cembrano & Cisterna 2004: 114, II).

En los tres ejemplos presentados, la ‘actitud’ se inscribe a través ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Atributo, realizados con adjetivos como ‘ilustre’, ‘señeros’, ‘el mejor’ e ‘importante’. En los ejemplos (7) y (8), además, la valoración de gradúa con valores de Fuerza que intensifican los significados.

3.2. Los intelectuales del siglo XIX. Actores sociales que dejan huella

La valoración hacia los actores sociales, en algunos casos, tiende a relevar la contribución que éstos hicieron al país, por medio de ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Aporte.

(9) Además de los intelectuales señalados, muchas otras figuras dejaron su huella en la cultura nacional (Krebs et al., 1983: 105, 7).

(10) Durante el periodo de la organización se radicaron en Chile muchos extranjeros que **dieron un gran** impulso a la cultura del país (Krebs & Matte, 1996: 140, 7).

(11) De origen Polaco, a través de sus clases de Química y Mineralogía **dio a conocer en nuestro país** las ciencias exactas y su aplicación. **Aportó** en el conocimiento geológico del territorio de Chile y en la renovación de la técnica de explotación minera (Milos et al., 2009: 129, II).

Los tres ejemplos presentados construyen ‘juicios’ de Estima Social que revelan la capacidad de los actores sociales para aportar al desarrollo científico, artístico y cultural del país. Pese a que se trata de valoraciones menos inscritas que las referidas a los atributos, tienen un significado retórico importante, porque el uso de procesos materiales o verbales construyen al actor social como fuerza dinámica y transformadora.

En algunos casos, la valoración del actor social se extiende hacia su contribución concreta o abstracta, por medio de significados de ‘apreciación’, como se observa en los siguientes ejemplos:

(12) Todos ellos retornaron tarde o temprano a su país, mas **su magnífica** obra quedó para siempre como un **legado** para nuestro país (Krebs & Matte, 1996: 140, 7).

(13) Don Diego Barros Arana, el más ilustre de los historiadores chilenos, fue autor de una **monumental** Historia General de Chile, que en 16 volúmenes reconstruyó nuestro pasado abarcando desde el descubrimiento de América hasta la organización republicana. La obra es un **modelo de erudición, orden y claridad**. Constituye la **columna vertebral** para conocer nuestra historia y ha sido consultada por todos los historiadores posteriores (Villalobos et al., 1985: 83, IV).

En el ejemplo (12), referido a los inmigrantes como actores sociales colectivos, se inscribe un significado de ‘apreciación’ (valuación) hacia una obra calificada como ‘magnífica’, la que además se evalúa de manera más evocada como un ‘legado’. La valoración, en este caso, se intensifica con el valor de fuerza por extensión temporal ‘para siempre’, el cual revela el alcance del aporte.

En el caso del ejemplo (13) se observa una acumulación de significados valorativos que integra ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Atributo hacia Barros Arana (ilustre) y evaluaciones hacia una obra que constituye un aporte concreto al desarrollo cultural del país. Al igual que en el ejemplo anterior, se construyen significados de ‘apreciación’ (valuación) más inscritos (‘modelo de erudición, orden y claridad’) y más evocados por medio de la construcción metafórica ‘constituye la columna vertebral’. En todos los casos, se emplean valores de Fuerza que intensifican los significados valorativos.

3.3. Las mujeres. Actoras sociales destacadas sin obra

Las mujeres están prácticamente ausentes del discurso de los textos escolares en lo que se refiere al desarrollo artístico, científico y cultural del siglo XIX. En el caso de los inmigrantes, se representa a Isidora Zegers en dos textos escolares (Matte, Krebs, Silva & Sepúlveda, 2000; León, Giadrosic, Avilés & Benítez, 2007). En ambos casos se menciona vinculada a la música, dentro del amplio grupo de intelectuales y artistas que

llegaron a Chile. Esta construcción más androcéntrica excluye los atributos y los aportes de Zegers.

En el ámbito de la literatura, el discurso de los textos escolares sitúa el punto de partida del oficio literario femenino en el siglo XX, con Gabriela Mistral. En algunos textos escolares se hace alusión a María Luisa Bombal; sin embargo, en ninguno de los casos se hace referencia a su talento o a sus obras literarias:

(14) También **destacan** Vicente Huidobro, Gabriela Mistral, Pablo Neruda y María Luisa Bombal, figuras que **alcanzaron importancia a nivel internacional**, especialmente Gabriela Mistral, que **obtuvo** el Premio Nobel de Literatura en 1945 y Pablo Neruda, que **lo obtendría** más adelante en 1971 (León et al., 2007: 125-126, 6).

Como se observa en el ejemplo (14), Bombal es construida como una actora social destacada ('juicio' de Estima Social de Capacidad por Significación). No obstante, a diferencia de los otros autores que se mencionan, Bombal no tiene obra. En el caso de Vicente Huidobro, en el discurso de los textos escolares es calificado como "forjador del creacionismo" (Villalobos et al., 1985: 121) o como 'padre' de dicha corriente literaria (Müller, Valdés & Caracci, 2009). En ambos casos se construyen 'juicios' de Estima Social de Capacidad por aporte, los cuales constituyen significados más evocados, pero revelan la importancia del autor en la historia literaria del país.

Otros autores del siglo XX, representados en la mayoría de los textos escolares, son Baldomero Lillo y Luis Orrego Luco, sobre los cuales se expresan valoraciones asociadas a sus aportes:

(15) Esta corriente, conocida como naturalismo, tuvo en la persona de Baldomero Lillo a uno de sus **máximos** representantes. A través de *Sub Terra*, su **principal** obra junto a *Sub Sole*, el autor **muestra** el mundo de los mineros del carbón, y de esta forma **denuncia** también las **deplorables** condiciones de vida que debían soportar (Milos, Almeyda & Whipple, 2007: 189, II).

(16) Su **principal** representante fue Luis Orrego Luco, quien en sus obras "Idilio Nuevo" y "Casa Grande", **describe** la sociedad de su época, en especial la oligarquía, con sus **virtudes y defectos** (Krebs, Matte & Musalem, 1997: 206, 8).

En los ejemplos (15) y (16), se construye una acumulación de significados valorativos que integran 'juicios' de Estima Social de Capacidad por Atributo ('máximos' y 'principal'), con valoraciones de capacidad por aporte. En este último caso predomina el uso de procesos verbales que activan a los actores sociales: 'muestra el mundo...' y 'denuncia' en el primer caso y 'describe', en el segundo. A lo anterior se suma la identificación de obras emblemáticas de los autores, lo cual no ocurre en ningún caso con las escritoras.

Otro ejemplo de la construcción discursiva androcéntrica, caracterizada por destacar a la mujer, no así su obra, es el caso de Amanda Labarca. Los textos escolares que la mencionan, la representan como educadora o como feminista, pero no como escritora:

(17) En 1922 decidió optar a la cátedra universitaria, en circunstancias de que ninguna otra mujer antes que ella ***se había atrevido*** a hacerlo.

Por años, Amanda Labarca mantuvo los días lunes una tertulia en su casa de calle Loreto en Santiago. Allí recibía al mundo intelectual, político y femenino y conocía sus diferentes inquietudes. Ninguna otra mujer ***había hecho algo semejante hasta entonces*** (Cembrano & Cisternas, 2004: 175, II).

En el ejemplo (17) se valora a Amanda Labarca con ‘juicios’ de estima social de tenacidad, asociados a valentía y perseverancia. Estos significados omiten su capacidad (atributos), a la vez que ignoran su rol como escritora. En ningún caso se menciona, por ejemplo, el texto ‘Historia de la Enseñanza en Chile’ de 1939, obra emblemática de la educación chilena.

3.4. Mistral. El premio a la mujer

Una de las expresiones más evidentes de androcentrismo en el discurso de los textos escolares es la valoración de Gabriela Mistral. Si bien es la escritora que se menciona en todos los textos escolares analizados, su representación llama la atención por dos aspectos centrales. El primero de ellos se relaciona con la evidente distinción valorativa entre ella y Pablo Neruda, como se observa en los siguientes ejemplos:

(18) En la poesía ***han destacado*** a nivel mundial Gabriela Mistral y Pablo Neruda que ***han merecido*** el premio nobel de literatura. ***El mayor éxito*** ha correspondido a Neruda cuyas numerosas obras, llenas de ***ricas expresiones y de imágenes sugerentes, han merecido*** infinidad de ediciones y traducciones a diversos idiomas (Krebs, Villalobos, Domic, Baltierra & Michelson–Boschaner, 1983: 102, 8).

(19) La literatura tuvo en Pablo Neruda al máximo representante de la poesía chilena. En 1972 ***obtuvo*** el premio Nobel, premio que anteriormente ***había obtenido*** Gabriela Mistral (Álvarez & Barahona, 2012: 161, 6).

En el ejemplo (18) se observan, en un primer momento, ‘juicios’ evocados de Estima Social de Capacidad por significación para ambos escritores, en las expresiones ‘han destacado’ y ‘han merecido’. Sin embargo, en las cláusulas siguientes se enfatiza en la valoración de Neruda y de sus obras.

En el caso del ejemplo (19), Neruda es valorado en una combinación de significados de ‘juicio’ de Estima Social de Capacidad por Atributo con fuerza (‘máximo’) y de logro, mientras a Mistral se la valora sólo por haber obtenido el

premio Nobel de literatura (logro), excluyendo de este modo su obra (aporte) y su talento literario (atributo).

En el caso de Mistral, ningún texto escolar menciona sus obras, a diferencia de lo que ocurre con Neruda:

(20) Neruda pasó por diversas etapas en su vida poética, desde los sentimientos **delicados** de su Poema Veinte, a la épica **admirable** de Alturas de Machu Picchu y las **sorprendentes** Odas Elementales, en que hasta los objetos **más modestos**, como la cebolla y el ajo, aparecen *ennoblecidos por el sentimiento poético*. Como dijo un escritor, Neruda ha sido ***el rey Midas de la poesía***. (Villalobos et al., 1985: 121, IV).

El segundo aspecto que caracteriza la representación de Gabriela Mistral es que, en su caso, la obtención del Premio Nobel de literatura tiende a asociarse a su condición de mujer, no así a sus méritos en el campo de la literatura. Los siguientes ejemplos ilustran tal situación:

(21) En Latinoamérica, el Premio Nobel otorgado a Gabriela Mistral fue el segundo en la región, el primero de literatura y el primero otorgado a una mujer (Donoso, Valencia, Palma & Álvarez, 2006: 283, II).

En el ejemplo (21), se construye un ‘juicio’ de Estima Social de Capacidad por logro. Los significados de fuerza por extensión de lugar y de cantidad, intensifican la importancia del premio en tanto mujer. Esta construcción, junto con omitir su talento y su obra, representa a Mistral de manera pasiva, en la medida que se plantea que se le otorgó el premio y no que lo logró o alcanzó.

3.5. Expansión del subsistema de juicio de Estima Social de Capacidad

Los ejemplos presentados constatan que la valoración de la capacidad de los actores sociales adquiere distintos significados según se trate de hombres o de mujeres. Por esta razón, se plantea la inclusión de las categorías de atributo, aporte, significación y logro, las cuales – como se observa en la siguiente figura – expanden el dominio semántico de ‘actitud’ en el subsistema de ‘juicio’ de estima social:

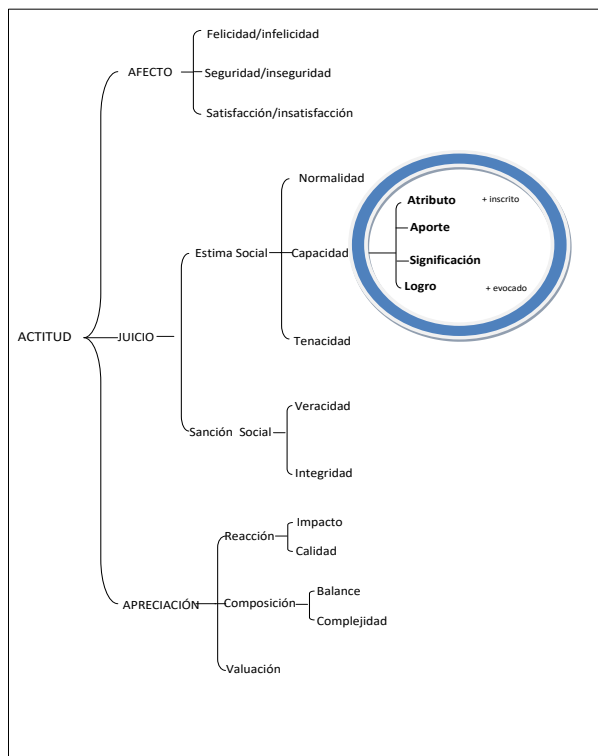


Figura 2. Red Sistema de 'actitud' expandida. Basada en Martin y White (2005).

Las categorías propuestas y los recursos empleados para su realización se definen de la siguiente manera:

a) **Atributo:** hace referencia a valoraciones de capacidad centradas en las cualidades o talentos personales de los actores sociales individuales o colectivos. Se inscriben en el discurso por medio de adjetivos como 'importante', 'destacado', 'notable', 'connotado', 'inteligente', 'sabio', 'brillante', 'sobresaliente', 'ilustre', entre otros. Los atributos pueden también inscribirse por medio de sustantivos como, por ejemplo, 'sabiduría', 'talento' o 'inteligencia'.

b) **Aporte:** la segunda categoría propuesta define la capacidad de los actores sociales en función de acciones que representan una contribución a lo largo de la historia. Los significados se construyen, generalmente, por medio de procesos materiales o verbales que revelan lo que los actores sociales, en forma individual o colectiva, hicieron. El aporte puede estar referido a un elemento concreto como, por ejemplo, una obra literaria; o a una entidad de carácter más abstracto como una influencia o un legado. En algunas ocasiones, desde la valoración hacia el actor social se proyecta una evaluación hacia aquellos artefactos o contribuciones que constituyeron el aporte del actor social, por medio de significados de 'apreciación'.

c) **Significación:** en esta categoría la valoración de Estima Social de Capacidad de los actores sociales se centra en lo que han significado o han representado para un grupo social específico o para la sociedad en su conjunto. Se pueden realizar a través de procesos mentales como ‘destacan’, ‘sobresalen’, ‘distinguen’, ‘representan’, ‘significan’. Otra forma de construir estos significados es por medio de sustantivos como ‘importancia’, ‘trascendencia’, ‘relevancia’, entre otros.

d) **Logro:** esta categoría construye valoraciones de Capacidad asociadas a lo que los actores sociales ‘alcanzaron’, ‘obtuvieron’, ‘lograron’ o ‘merecieron’. En estos casos, por lo general, se excluyen los aportes o las acciones, así como también los atributos o talentos personales. La valoración de logro, además, puede construir a actores sociales como fuerza dinámica o, bien, como beneficiarios de la acción de terceros.

Las categorías propuestas de atributo, aporte, significación y logro, construyen una escala de significados que van desde más inscritos a más evocados. A partir del análisis se observa que en la mayor parte de los casos, en la valoración de Capacidad por Atributo se emplean recursos que inscriben significados evaluativos de manera directa respecto de cualidades que se explicitan en el discurso. En las otras categorías, en cambio, se evocan significados que hacen referencia a la capacidad por lo que los actores sociales han hecho (aporte), por lo que han representado para otros (significación) o por lo que han obtenido (logro).

CONCLUSIONES

A partir del análisis desarrollado es posible concluir que el androcentrismo en el discurso de los textos escolares ha transitado, con excepción de Gabriela Mistral, desde la exclusión de las mujeres en ediciones de la década de 1980 y parte de 1990, hacia un enfoque biográfico –compensatorio que intenta dedicar más espacio a las mujeres en la historia del desarrollo artístico, científico y cultural chileno. Este enfoque de construcción discursiva, sin embargo, mantiene sesgos androcéntricos que perpetúan el orden tradicional de género.

Las categorías de Atributo, Aporte, Significación y Logro propuestas para expandir el subsistema de ‘juicio’ de Estima Social de Capacidad en el dominio semántico de ‘actitud’, permiten identificar recursos valorativos que tienden a construir discursos más androcéntricos, los cuales se ilustran en la siguiente representación topológica.

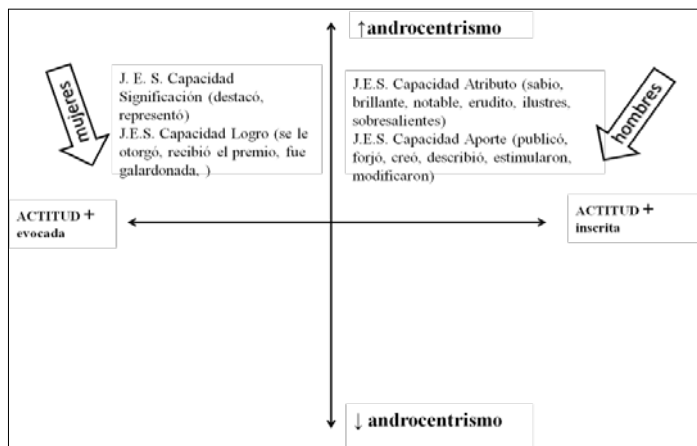


Figura 3. Representación Topológica del discurso androcéntrico.

El androcentrismo en los textos analizados se evidencia en la representación de hombres sobre dotados en cualidades y talentos, valorados con ‘juicios’ de Estima Social de Capacidad por Atributo, inscritos y graduados con significados de Fuerza. Por otra parte, la representación masculina se construye como acción dinámica y transformadora, por medio de procesos materiales y verbales que valoran su Capacidad por los aportes concretos o abstractos que hicieron al país. Además, los hombres suelen representarse vinculados a sus obras, hacia las cuales se proyectan significados graduados de ‘apreciación’ (Valuación). En algunos casos, hacia los hombres se construyen prosodias valorativas en las cuales coexiste la evaluación por los atributos, por los aportes, por la Significación y/o por el Logro.

En el caso de las mujeres incorporadas al discurso de los textos escolares, con mayor énfasis en ediciones de la década del 2000 en adelante, predomina la construcción de figuras destacadas sin obra. Para este efecto, se observa una prominencia del uso de ‘juicios’ evocados de Estima Social de Capacidad por Significación y Logro, con escasa vinculación a una obra concreta o abstracta y con nulas referencias a los atributos o al talento que les ha permitido destacarse o lograr reconocimientos. Asimismo, las mujeres tienden a ser representadas como actrices sociales pasivas, beneficiarias de la acción de terceros, a la vez que la valoración se enfoca en el hecho de ser mujeres más que en sus cualidades o en sus aportes a la historia del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismos*. Madrid: Narcea.
- Althusser, L. (1976). *Posiciones*. Barcelona: Anagramas.

- Álvarez, G. & Barahona, M. (2012). *Historia, geografía y ciencias sociales 6°*. Santiago: Zig Zag.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cembrano, D. & Cisternas, L. (2004). *Historia y ciencias sociales 2° medio*. Santiago: Zig Zag.
- Choppin, A. (2001). El pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, (13)9-30, 207-229.
- Covacevich, C. & Quintela Dávila, G. (2014). Desigualdad de género. El currículo oculto en textos escolares chilenos. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota técnica IBD TN [en línea]. Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20g%C3%A9nero,%20el%20curr%C3%ADculo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1>
- Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-8.
- Donoso, M., Valencia, L., Palma, D. & Álvarez, R. (2006). *Historia y ciencias sociales 2° educación media. Texto para el estudiante*. Santiago: Santillana del Pacífico.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Comp), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, 25(1), 84-99.

- Fernández, M. (2015). *Análisis diacrónico del androcentrismo en el discurso de la enseñanza de la historia de Chile. Tres décadas de textos escolares*. Tesis doctoral, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Gramsci, A (1981). *Cartas desde la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Guerrero, E., Provoste, P. & Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 99-148). Santiago: Hexagrama Consultoras [en línea]. Disponible en: <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1830.pdf>
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Hood, S. & Martin, J. (2005). Invocación de actitudes. El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(58), 195-220.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión*. Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Krebs, A. & Matte, V. (1996). *Historia y geografía 7*. Santiago: Universitaria.
- Krebs, A., Matte, V. & Musalem, N. (1997). *Historia y geografía 8*. Santiago: Universitaria.
- Krebs, R., Villalobos, S., Domic, L. & Cunil, P. (1983). *Historia y geografía 7º año básico*. Santiago: Universitaria.
- Krebs, R., Villalobos, S., Domic, L., Baltierra, P. & Michelson-Boschaner, J. (1983). *Historia y geografía 8º año básico*. Santiago: Universitaria.
- León, M., Giadrosic, G., Avilés, M. & Benítez, T. (2007). *Estudio y comprensión de la sociedad 6º básico*. Santiago: Mare Nostrum.
- Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cuadernos de pesquisa*, 44(151), 156-175.
- Maceira, L. (2006). Más allá de la coeducación: Pedagogía feminista. *Revista Coeducación*, 36, 27-36.

- Madrid, S. (2006). *Profesorado, política educativa y género en Chile: Balance y propuestas*. Colección Ideas Año 8 N° 76 [en línea]. Disponible en: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/257_1700_profesoradopolitica.pdf.
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (2010). Duelo: Cómo nos alineamos. *Revista Discurso y Sociedad*, 4(1), 120-150.
- Martin, J. R. & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres & Nueva York: Continuum.
- Matte, V., Krebs, A., Silva, V. & Sepúlveda, E. (2000). *Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico*. Santiago: Mc. Graw Hill.
- Milos, P., Almeyda, L. & Whipple, P. (2007). *Estudio y comprensión de la sociedad 2° medio*. Santiago: Mare Nostrum.
- Milos, P., Almeyda, L. & Whipple, P. (2009). *Historia y ciencias sociales 2° medio*. Santiago: Mare Nostrum.
- Minte, A & 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.
- Moreno Marimón, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: El Sexismo en la Escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno Marimón, M. (2001). La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza: La Historia y la Matemática. *Revista Educere*, 5(14), 191-197.
- Moreno Sardá, A. (2006). Más allá del género: Aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez (Comp), *Género y Currículo. Aportaciones del Género al Estudio y práctica del currículo* (pp. 103-130). Madrid: Akal.
- Müller, J., Valdés, M. & Caracci, M. (2009). *Historia y ciencias sociales 2° medio*. Santiago: Santillana.
- Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción de la Historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.

- Oteíza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 42(70), 219-244.
- Oteíza, T. (2011). Representación de las memorias del pasado: Intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En T. Oteíza & D. Pinto (Eds.), *En (Re) Construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 129-172). Santiago: Cuarto propio.
- Oteíza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente Chileno. *Revista Discurso y Sociedad*, 8(1), 109-136.
- Rogers, R. (2004). *An introduction to critical discourse analysis*. Nueva Yersey: Lawrence Erlbaum.
- Sanz, A. (2003). *Mujer en la edad media: Las raíces de la libertad*. Madrid: Sociedad de Nuevos Autores.
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Servicio Nacional de la Mujer. (1994). *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1994-1999)* [en línea]. Disponible en: http://www.sernam.cl/pmg/archivos_2010/PIO_94-99.pdf
- Servicio Nacional de la Mujer. (2010). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2000-2010)* [en línea]. Disponible en: http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTIzMDkwMA=Plan_de_Igualdad_entre_hombres_y_mujeres_2000-_2010
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Universidad de Chile. (2010). *Representaciones Sociales de Género, Generación e Interculturalidad en Textos Escolares Chilenos* [en línea]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Informe%20Final%20Consolidado%204_01'10.pdf
- van Dijk, T. (1997). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Comp). *El Discurso como Interacción Social* (pp. 19-64). Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Villalobos, S., Toledo, X. & Zapater, E. (1985). *Historia y geografía de Chile. 4º Medio*. Santiago: Universitaria.

- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.

NOTAS

¹ El MVA ha sido complementado y reelaborado por autores como Hood y Martin (2005), Oteiza (2006, 2009, 2011, 2014), entre otros.

² Para distinguir los significados de la valoración, se empleará: **negrita normal** cuando la ‘actitud’ esté inscrita y ***negrita cursiva*** cuando esté evocada. En el caso de la ‘gradación’, se usará subrayado para los valores de Fuerza y *cursiva subrayada* para los de Foco. En los casos en que se combinen significados de ‘actitud’ y de ‘gradación’ se empleará **negrita subrayada**.

³ Con el propósito de diferenciar el nivel de enseñanza al que corresponden los textos escolares, se empleará después de los datos de año y página, números arábigos para identificar los de enseñanza básica o primaria, y números romanos cuando se trate de textos de enseñanza media o secundaria.