



Universum. Revista de Humanidades y
Ciencias Sociales
ISSN: 0716-498X
universu@utalca.cl
Universidad de Talca
Chile

Fernández Darraz, María Cecilia
LAS MUJERES EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA HISTORIA. EXCLUSIONES, SILENCIOS Y
OLVIDOS

Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, vol. 1, núm. 25, 2010, pp. 84-99
Universidad de Talca
Talca, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027768007>

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

RESUMEN

En este trabajo se analiza la representación de las mujeres en el discurso contenido en los textos escolares de Historia de Chile desde la conquista y hasta fines del siglo XX. Para este efecto se revisaron ediciones de las décadas del ochenta, del noventa y, los textos editados y distribuidos por el Ministerio de Educación a los establecimientos chilenos municipales y particulares subvencionados, el año 2009.

Desde la década del noventa el Estado Chileno se propuso eliminar el sexismo y promover la equidad de género en el sistema escolar. Pese a los intentos por sacar a las mujeres del olvido y de la invisibilidad, su representación discursiva se caracteriza por la exclusión, la generalización, la asociación con estereotipos sexistas y, la construcción de figuras pasivas y marginadas de los procesos históricos.

Palabras clave:

Historia de Chile - Mujeres - Análisis crítico del discurso - Currículum oculto de género.

ABSTRACT

In this paper the representation of women in school history textbooks covering the period from the conquest of Chile to the late twentieth century is analyzed. To this end editions from the decades of the eighties and nineties and the texts published and distributed by the Ministry of Education to public and subsidized schools in 2009 were revised.

As of the early nineties, the Chilean State proposed to eliminate sexism and promote gender equity in the school system. Despite attempts to bring women out of oblivion and invisibility, their discursive representation is characterized by exclusion, generalization, association with gender stereotypes and the construction of passive figures marginalized from the historical processes.

Keywords:

History of Chile - Women - Critical discourse analysis - Hidden curriculum of gender.

LAS MUJERES EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA HISTORIA. EXCLUSIONES, SILENCIOS Y OLVIDOS

María Cecilia Fernández Darraz (*)

1. INTRODUCCIÓN

La configuración de la identidad de género está directamente relacionada con las representaciones, ideas y estereotipos que se transmiten a lo largo de todo el proceso de socialización del ser humano. En él intervienen distintos agentes, siendo los más relevantes la familia y la escuela, pero con un aporte significativo del Estado, la legislación, la Iglesia y los medios de comunicación (González, 1997). Es en este contexto donde el discurso, entendido como una práctica social, y las representaciones que en él se transmiten, tiene el potencial de mantener y reproducir las desigualdades de género socialmente construidas o de revertirlas. De este modo se configuran los comportamientos socialmente aceptados para hombres y mujeres, a la vez que se definen formas de relación y posiciones jerárquicas basadas en características biológicas, que son heredadas y universales. Es lo que Lamas (1986) conceptualiza como la construcción cultural de la diferencia sexual.

La hipótesis que ha guiado este trabajo es que las selecciones culturales que tradicionalmente han hecho los/as productores/as de textos escolares, invisibilizan y ocultan el rol de las mujeres en la construcción de la historia de nuestro país. Aun cuando en los últimos años se observa una intención por develar procesos que han

(*) Programa Doctorado Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura, Universidad Austral de Chile. Becaria de CONICYT.

Artículo recibido el 03 de diciembre de 2009. Aceptado por el Comité Editorial el 23 de marzo de 2010.

Correo electrónico: cfernandez29@hotmail.com

modificado la posición de las mujeres en la sociedad, el discurso contenido en los textos escolares de historia sigue construyéndose desde una perspectiva androcéntrica. La representación de figuras femeninas se caracteriza por la exclusión, la generalización, el sexismoy el predominio de la asignación de roles pasivos.

El marco teórico incluye antecedentes referidos a las representaciones de género en el discurso pedagógico de la historia, particularmente el que se transmite a través del texto escolar. Se aborda el rol del lenguaje y del discurso en la construcción de la identidad de género y, finalmente, los esfuerzos gubernamentales por erradicar el sexismodel sistema educacional chileno.

El *corpus* analizado estuvo constituido por textos escolares que contienen unidades de historia de Chile entre la conquista y finales del siglo XX. Dos de ellos editados en la década del ochenta, específicamente en los años 1984 y 1988. Tres textos de la década del noventa (años 1994, 1995 y 1998) y cuatro textos editados el año 2009.

El marco analítico se fundamenta en los modelos de representación de actores sociales (Van Leuwen, 1996) y de eventos sociales (Fairclough, 2003), ambos provenientes del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Además, se emplean algunas de las categorías propuestas por Jurjo Torres (1998) para analizar distorsiones contenidas en los textos escolares a partir de los procesos de selección cultural.

Estos marcos analíticos permiten identificar aspectos ideológicos que subyacen al discurso y que se relacionan con las representaciones de género de sus productores/as. Su transmisión impacta, por un lado, en la visión más o menos sesgada que se difunde de los hechos históricos y de sus actores/as, y por otro, en la construcción de las identidades subjetivas de género de los/as estudiantes chilenos/as.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Representaciones de género en el discurso pedagógico: el texto escolar

El sistema educacional ha desarrollado sistemáticos intentos por posicionarse como un espacio neutro desde el punto de vista político e ideológico. Sin embargo, en él se reproducen y se perpetúan las desigualdades sociales. A través de lo que Bourdieu denomina violencia simbólica, la escuela garantiza la posición dominante de algunos grupos sociales y favorece la legitimación de consensos en torno a los valores, creencias y a las visiones de mundo que desean imponer los grupos hegemónicos (Cit. en Torres, 1998). A este propósito contribuyen las prácticas pedagógicas en general y los recursos didácticos en particular.

Los textos escolares se han constituido en objeto de estudio en diferentes países

del mundo. Una de las razones de este interés radica en su polifuncionalidad, la cual es abordada por Tiana (1999), planteando que el texto escolar es, a la vez, producto de consumo, soporte de conocimiento en el proceso de aprendizaje, transmisor de ideología y de cultura, e instrumento pedagógico (Cit. en Ramírez, 2003). Su importancia, entonces, trasciende a su función pedagógica, puesto que a través de sistemas semióticos, como el lenguaje verbal y la iconografía, se expresan los objetivos explícitos y los contenidos que forman parte del currículum oculto.

A pesar de que los textos escolares de historia no están ajenos a la pretensión de neutralidad, el discurso que contienen constituye representaciones del pasado, en las cuales hay silencios y una visión parcial de los hechos y de los actores. (Oteíza, 2006). Para Eagleton es precisamente en los vacíos, en los silencios y en las ausencias donde se ponen de manifiesto, de manera más notoria, las ideologías de un texto (Cit. en Torres, 1998).

Los textos escolares operan como filtros de la selección oficial de la cultura (Torres, 1998) que incluyen información explícita y mensajes ideológicos implícitos que favorecen la discriminación de género, de clase, de etnia, de religión, de oficios u otras (Cisterna, 1999). A través de los textos y del conjunto de prácticas educativas, la escuela logra que determinados acontecimientos, objetos y personajes, cobren existencia y se instalen en la memoria de las personas. Además, crean realidades y le asignan valores y significados a personajes y acontecimientos (Torres, 1998).

En lo que respecta a las relaciones de género y sus representaciones, Ramírez (2003) plantea que el texto escolar actúa como mediador entre docente y estudiante, aportando conocimientos en distintas disciplinas y transmitiendo valores, actitudes, estereotipos y modelos culturales, que inciden en la configuración de la personalidad y refuerzan creencias compartidas sobre la posición social de las mujeres.

Respecto del uso de los textos escolares hay opiniones encontradas. Mientras para algunos/as docentes constituyen una herramienta fundamental, para otros/as su uso es relativo. Las diferencias en la utilización de los textos entre profesores/as, advierte Ramírez (2003), pueden estar asociadas a variables personales, institucionales, ideológicas, religiosas o políticas, las cuales valdría la pena identificar.

En Chile, un estudio del Ministerio de Educación realizado entre el año 2002 y 2004, concluyó que es, precisamente, en historia y ciencias sociales donde se alcanzan los mayores porcentajes de utilización del texto entre docentes. Más allá de la frecuencia de uso, es importante también indagar en la relación que docentes y estudiantes establecen con los textos y en la legitimidad otorgada a sus contenidos (Ramírez, 2003).

Si bien los/as estudiantes, en su papel de lectores, tienen capacidad crítica para

discriminar la información de un texto, la dinámica propia del espacio escolar y la presentación de los contenidos como “verdades” pueden, eventualmente, limitar esa capacidad. Desde esta perspectiva, el texto escolar tiene una importancia crucial en el control del pensamiento, que para van Dijk constituye uno de los parámetros teóricos del análisis crítico del discurso (Oteíza, 2006).

2.2. Lenguaje, discurso y construcción de identidad de género

Los Estudios de Género, surgidos en la década del sesenta y setenta en Estados Unidos y algunos países de Europa, cuestionaron las explicaciones biologicistas de la conducta humana y permitieron incluir variables culturales y sociales en el análisis del comportamiento de hombres y mujeres. Sostuvieron que efectivamente hay aspectos genéticos que intervienen en el comportamiento diferenciado de hombres y mujeres, pero que son de poca significación y de ningún modo determinan la conducta y, menos aún, la superioridad de un sexo sobre otro (Lamas, 1986). Los comportamientos, los roles, la posición social, y las relaciones de poder entre hombres y mujeres son, sobre todo, producto de una construcción social, cultural e histórica.

La incorporación del estudio del lenguaje y su impacto en la configuración de las identidades subjetivas de hombres y mujeres, ha sido un aspecto de interés para las teorías de género. La importancia del lenguaje se plantea en una doble dimensión: por un lado, como un medio para expresar identidad de género, y por otro, como un reflejo de ella (Weatherall y Gallois, 2003).

Algunas investigaciones han permitido constatar que además de existir diferencias en el comportamiento lingüístico de niños y niñas en la escuela, se observa que tanto los textos escolares como otros recursos pedagógicos empleados en la educación, son portadores de representaciones o estereotipos de género que favorecen la desigualdad basada en la diferencia sexual. En textos de historia ingleses, por ejemplo, los hombres tienen roles menos restrictivos y, a menudo, ignoran las experiencias y los aportes de las mujeres (Swann, 2003).

La identificación de brechas de género en el sistema escolar ha motivado la implementación de políticas de igualdad de oportunidades y/o de acciones orientadas a contrarrestar tales inequidades. Entre las medidas aplicadas en algunos países europeos -y también latinoamericanos- se ha considerado promover mayor participación de las niñas en el aula, fomentar un diálogo más colaborativo entre hombres y mujeres, e introducir recursos pedagógicos que contengan menos imágenes estereotipadas (Swann, 2003).

2.3. Perspectiva de género en la educación chilena

En el ámbito de la educación, el sexismo se expresa en el lenguaje, en las prácticas de

aula, en los contenidos curriculares explícitamente presentados y en el llamado currículum oculto de género. Este último, se ha definido como un conjunto de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias, que de manera no visible estructuran y determinan las relaciones sociales entre hombres y mujeres (Lovering y Sierra, 1998).

Con la recuperación de la democracia y la instalación, en el año 1991, de una institucionalidad encargada de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el Estado Chileno declaró la intención de eliminar el sexismo del sistema escolar, propósito que ha sido reiterado por los siguientes Gobiernos de la Concertación.

Sin embargo y debido a que la reforma educacional se ha enfrentado a problemas políticamente críticos, tales como la calidad de la educación y las brechas en los resultados de los aprendizajes como consecuencia de las desigualdades sociales, la temática de género se instaló en un segundo plano (Madrid, 2006). En la actualidad no existe una política pública en la materia, sino sólo medidas - parciales y no sistemáticas - que buscan avanzar en la incorporación de este enfoque. Entre ellas se pueden mencionar la promoción de un lenguaje inclusivo que visibilice a hombres y a mujeres, la ejecución de programas de capacitación dirigidos a docentes y, la elaboración de material didáctico para abordar la temática en los distintos niveles educacionales. Un aspecto de interés ha sido el análisis y reorientación de los contenidos sexistas que portan los textos escolares.

3. MARCO ANALÍTICO

3.1. La representación de actores sociales en el ACD

El discurso, en su concepción de práctica social, es un medio de especial importancia en la reproducción de las ideologías. Estas últimas han sido definidas por van Dijk (1999) como representaciones compartidas por una comunidad, orientadas a legitimar el poder y la desigualdad o a “habilitar” a los grupos dominados para la lucha y la resistencia.

Para Fairclough (1989) el discurso es un medio a través del cual se ejercen y se reproducen relaciones de poder. Por lo tanto su análisis, desde una perspectiva crítica, permite develar, interpretar y explicar tales relaciones (Rogers, 2004).

Un aspecto importante en el ACD es la representación de actores/as sociales, en tanto conjunto de personas que de manera individual o colectiva se ubican estratégicamente en un sistema de poder. Sus prácticas y posiciones reflejan estrategias de acción (Pardo, 2005). El análisis de la representación de actores/as en el discurso, permite identificar relaciones de dominación y resistencia entre distintos

grupos, así como también analizar la transmisión y mantención de la hegemonía ideológica de grupos dominantes.

Con este propósito, van Leuween (1996) desarrolló un “inventario socio-semántico” con énfasis en significados sociológicos, basado en el concepto de **actor social**, pero con un sólido fundamento en principios lingüísticos. Este sistema de redes incluye diez categorías interdependientes, que pueden ser empleadas de manera flexible en el análisis discursivo, según los propósitos del analista.

Dentro de las categorías ofrecidas por el autor para analizar la representación de actores sociales, se encuentra la **exclusión**. El autor plantea que ésta puede ser más o menos radical, distinguiendo la **supresión**, que implica que los/as actores/as sociales no están en ninguna parte del texto y, el **backgrounding** o presencia de ellos en un segundo plano.

Los roles asignados a los/as actores/as sociales también constituyen una categoría de análisis. En este caso el autor distingue entre “**activación**”, cuando están representados como fuerza dinámica o ejecutando una actividad y “**pasivación**”, cuando aparecen como receptores de una acción.

Los actores sociales se pueden representar de manera **específica o generalizada** y como **individuos** o como **grupos**. En este último caso, destaca la agregación, empleada como una forma de regular prácticas y de establecer acuerdos.

Entre otras categorías, van Leuween define la **nominación**, que consiste en la representación de actores a través de su “identidad única”, utilizando nombre, apellido o ambos, dependiendo del registro en que se contextualice el discurso. En oposición se encuentra la **categorización**, en la cual los/as actores/as sociales aparecen relacionados con identidades o funciones que comparten con otros/as.

Por su parte, Norman Fairclough (2003), recogiendo algunas categorías propuestas por van Leuween, se centra en el análisis de los elementos que forman parte de los eventos sociales y que portan significados representacionales del mundo social. Destaca las categorías de exclusión, inclusión y prominencia; los niveles de abstracción o concreción; y la organización y legitimación de los eventos.

En su propuesta, los elementos que forman parte de los eventos sociales son: las actividades, las personas, las relaciones sociales, los objetos, los medios, el tiempo y lugar y, el lenguaje más otras formas semióticas.

Para Fairclough al igual que para van Leuween, las características del texto, los propósitos de los productores y las características de sus destinatarios, determinará que haya elementos excluidos, otros incluidos y dentro de estos últimos, algunos

con mayor prominencia. Esto permite observar cómo se representa la agencia en el texto, cuál es la opción seleccionada y qué significado político subyace a dicha elección.

El **nivel de abstracción o concreción** con que se representan los eventos constituye también una categoría de análisis. Se plantea que los eventos del mundo social pueden representarse en niveles concretos (como eventos sociales específicos), en niveles intermedios de abstracción, o en niveles de mayor abstracción.

Uno de los conceptos enfatizados por el autor es el de **recontextualización**. Este se refiere a la relación entre prácticas sociales y a la forma cómo los eventos son trasladados de un contexto a otro y relocalizados fuera de su práctica social original. En este proceso necesariamente se producen transformaciones del evento, puesto que recontextualizar implica tomar opciones, “filtrar” o seleccionar elementos para adecuarlo a un campo o género específico y distinto de otros.

Desde el ámbito educacional y particularmente de los estudios del currículum, Jurjo Torres (1998) plantea que en el proceso de selección de contenidos de los textos escolares, se producen operaciones de distorsión de la realidad: a) **Supresiones** u omisiones de personajes, acontecimientos, objetos u otros, para negar su significado o restarles importancia; b) **Adiciones** o invenciones de sucesos, objetos o personas que no son tales. c) **Deformaciones** o alteraciones en los significados de los acontecimientos, objetos o personas sobre los que se informa. d) **Denominación por lo contrario o inversión de la acusación**, donde la información que se aporta transforma la cualidad hasta deformar un acontecimiento o personaje. e) **Desviar la atención** hacia otro acontecimiento, personaje, lugar u objeto, o entregar información contradictoria o difusa sobre un personaje o evento.

4. ANÁLISIS

4.1. El *corpus* de análisis estuvo constituido por los siguientes textos:

AÑO	AUTORES/AS	TEXTO	EDITORIAL
1984	Sergio Villalobos, Ximena Toledo y Eduardo Zapater	Historia y Geografía de Chile. 3º medio	Universitaria
1988	Clara Díaz y Liliana Domínguez	Historia y Geografía 8º	Arrayán
1992	Raúl Cheix y Jorge Gutiérrez	Conociendo mi tierra y mi gente. Historia y Geografía de Chile, tercer año de educación media	Salesiana
1994	Gonzalo Vial	Historia de Chile Educación Media	Santillana
1995	Marta Hanisch y Ana María Errázuriz	Horizonte 7º. Historia y Geografía	Andrés Bello
2009	Victoria Silva y Fernando Ramírez	Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante. 5º básico	Mare Nostrum

2009	Victoria Silva y Fernando Ramírez	Historia, geografía y ciencias sociales. Texto para el estudiante. 6º básico	Mare Nostrum
2009	Javiera Müller, Magdalena Valdés y María Caracci	Historia y ciencias sociales. Texto para el estudiante. 2º medio	Santillana
2009	Pedro Milos, Liliam Almeyda, Pablo Whipple, Marcos Fernández y María Jiménez	Historia y ciencias sociales. Texto para el estudiante. 2º medio	Mare Nostrum

4.2. La exclusión de las mujeres

Inés de Suárez es un personaje que se identifica en todos los textos revisados. Sin embargo, en los del año 2009 está representada -la mayor parte de las veces- en segundo plano: “*Un momento clave en el ataque de Michimalongo a Santiago, fue cuando la española Inés de Suárez cortó la cabeza de unos caciques que tenían prisioneros y las arrojó donde estaban combatiendo los indígenas. Esto los desconcertó y provocó que se dispersaran*” (Silva y Ramírez, 2009; 125). En este ejemplo, única ocasión en que el texto representa a Suárez como fuerza dinámica, el enunciado se ubica en una nota al margen y no en el cuerpo central del discurso donde se relata el episodio. En estos casos le corresponde al lector/a inferir cuál fue su participación en el proceso global de la conquista de Chile y la importancia de sus acciones.

Javiera Carrera es una figura suprimida en algunos de los discursos revisados. Tanto el texto del año 1984 como el del 1992 y el de segundo medio de la editorial Santillana 2009, abordan el período independentista denominado “Patria Vieja” y describen el rol de José Miguel Carrera. En ninguno de ellos, los autores, mencionan a Javiera Carrera. En el texto del año 1995 también está excluida del discurso que narra la acción de sus hermanos y sólo aparece en segundo plano, en un apartado al margen, titulado: “Lectura de información complementaria” cuyo autor es Walterio Millar. En este breve texto se mencionan los nombres de Javiera Carrera, Paula Jaraquemada, Manuela Rozas, Luisa Recabarren, Rosario Rosales y María Cornelia Olivares, como mujeres que tuvieron una “participación preponderante en la gesta emancipadora”. Sin embargo, no se profundiza en dicha participación, salvo por una breve descripción del rol de Javiera Carrera y de Paula Jaraquemada. De la primera se señala que era “*la hermana de los mártires de Mendoza. Bella, rica y culta ejerció su influencia a favor de la independencia. Ella inyectó en sus hermanos la fe revolucionaria y sufrió todas sus dolorosas alternativas...*”. Además de estar en el trasfondo del discurso, se representa como la “hermana de...” y enfatizando en cualidades físicas y materiales.

Otra situación de exclusión parcial o *backgrounding* se encuentra en el texto de segundo año medio 2009 de editorial *Mare Nostrum*, que en un recuadro marginal, alude a Eloísa Díaz y Ernestina Pérez como las primeras mujeres que ingresaron a la carrera de medicina. Situación similar se observa en la representación de María de la Cruz, que habiendo desempeñado un rol clave en la reivindicación de derechos civiles

y políticos de las mujeres, aparece relegada a un segundo plano, en un cuadro marginal, minimizando de este modo su protagonismo. Nuevamente, el/la lector/a inferirá si tuvo o no algún rol en la consecución del voto femenino, que es de lo que se habla en el texto central. Se suprime o excluye radicalmente a figuras, que de acuerdo a otras fuentes históricas - como, por ejemplo, *Ser política en Chile: las feministas y los partidos* (Kirkwood, 1986) o *Crónica del sufragio femenino en Chile* (Eltit, 1994) - tuvieron importancia en la obtención de este derecho ciudadano.

4.3. Las mujeres generalizadas e impersonalizadas en el discurso: supresión de liderazgos

En los textos del año 2009 se describen, con mayor o menor profundidad, algunos de los procesos que contribuyeron a modificar la posición de las mujeres en la sociedad y que fueron resultado de la acción de los movimientos feministas. Entre ellos, se alude a la expansión de las oportunidades en el ámbito de la educación, al ingreso de las mujeres al campo laboral y a la reivindicación de derechos ciudadanos. En este caso y siguiendo el modelo de Fairclough (2003) la representación se caracteriza por un alto nivel de abstracción que impide identificar a las participantes y asociarlas a los procesos. Los/as autores/as adoptan opciones léxicas que tienden a la generalización y a representarlas como figuras colectivas y anónimas. *“Este grupo alcanzó gran protagonismo social durante este período. Desde la segunda mitad del siglo XIX se venía cuestionando su rol tradicional, pero a partir del siglo XX, ellas empezaron a expresar sus demandas por tener un nuevo rol social y al mismo tiempo porque se les reconocieran sus derechos”* (Müller et al. 1999; 248).

En otros textos se señala: *“Las mujeres chilenas hicieron efectiva la ampliación de sus derechos políticos, tras arduas luchas por obtener derecho a sufragio”* (Milos et al. 2009; 234). En este caso se reconoce un rol clave en la consecución de sus derechos civiles y políticos. Sin embargo, el uso reiterado del plural “las mujeres”, suprime las identidades, tanto de las organizaciones como de las líderes del movimiento social. Sólo en algunos casos se representan nominadas, pero siempre en el trasfondo. Figuran en una sección adicional del texto de segundo medio de editorial Mare Nostrum (Milos et al. 2009; 284), bajo el título “apéndice”, nombres como el de Amanda Labarca, Elena Caffarena, Olga Poblete. Esta forma de representación, distancia a las mujeres de los procesos históricos y las mantiene como “las otras”, figuras destacadas, pero al margen de los acontecimientos.

Cabe señalar que en los textos editados en años anteriores, estos procesos son suprimidos o representados de manera abstracta y asignando roles pasivos a las mujeres. *“Durante su gobierno (1947) se inició el doblamiento del territorio Antártico, y a la mujer se le reconoció su derecho a sufragio para elecciones parlamentarias y presidenciales”* (Díaz y Domínguez, 1988; 80). En este caso se releva la obra de Gabriel González Videla y de manera tangencial se aborda el proceso. Se suprime a las participantes

de ese período y se les representa pasivamente.

En el texto de Vial (1994), bajo el título **Causas de la crisis política** y subtítulo “Cambios en la masa electoral”, se señala: “1934. Voto de la mujer en las elecciones municipales”. “1949. Voto de la mujer en todo tipo de elecciones”. En esta recontextualización se excluyen radicalmente los/as actores/as y las relaciones sociales. Además, el evento se representa vinculado al concepto de “crisis” y se minimiza la importancia de un proceso político.

4.4. Las mujeres como agentes pasivos en la historia de Chile

Tal como lo advierte Cisterna (1999), Inés de Suárez es la única mujer que se identifica durante la Conquista de Chile. Si bien ella es mencionada en todos los textos revisados, en la mayor parte, se representa en forma pasiva y sólo en calidad de “acompañante” de Pedro de Valdivia. “*A pesar de la insignificancia del grupo, Valdivia no desmayó y, secundado por Inés Suárez, mujer valiente que sería eficaz apoyo, partió del Cuzco a la Conquista de Chile*” (Villalobos *et al.*, 1984; 42).

“*Al partir del Cuzco, la cantidad de españoles que acompañaban a Valdivia no llegaban a la docena. Figuraba entre ellos Inés de Suárez, destinada a tener un destacado papel en los primeros años de la Conquista*” (Cheix y Gutiérrez *et al.* 1992; 72). En este texto se hace mención a un “destacado papel”, pero en ninguna parte del discurso se retoma y se profundiza en él. Si bien el personaje está nominado, hay supresión de acontecimientos que den cuenta del rol de Suárez en este período de la historia.

Gonzalo Vial dedica algunas líneas al personaje: “*Al fin, Valdivia salió del Cuzco, rumbo a nuestro país, con apenas once españoles y algunos indígenas (enero de 1540). Entre aquellos iba una mujer de temple singular, Inés de Suárez, y un escribano o notario: Luis de Cartagena*”. (Vial 1994, 62). El autor alude al “temple singular” de Suárez, no obstante sólo describe un acontecimiento en el que ella participa en un rol activo: la orden de matar a los caciques que atacaron Santiago en septiembre de 1541. Pese a que el autor explica que esta acción repelió el ataque, califica el acto de Suárez como un “gesto fiero y terrible”.

La representación de Inés de Suárez en los textos escolares del año 2009, en general, no muestra diferencias respecto de los anteriores. Si bien se menciona en todos ellos, su figura se representa recurrentemente de manera pasiva y en segundo plano como se señaló antes.

En un texto de segundo medio, sólo se hace una alusión a Inés de Suárez y en ella se representa como una figura pasiva, pero a la vez responsable del juzgamiento de Valdivia. “*El título le fue entregado por Pedro de La Gasca, mismo licenciado que lo sometió a juicio debido tanto a la situación en que habían quedado los españoles residentes en*

Chile que le habían confiado sus dineros, como a la relación de concubinato que mantenía con Inés de Suárez en ausencia de su legítima esposa Marina de Gaete” (Milos et al. 2009; 66).

Para Fairclough (2003), cuando los actores sociales están activados, se acentúa su capacidad de hacer cosas, hacer que ocurran cosas y controlar procesos. Cuando ellos/as se representan “pasivados” como en los ejemplos anteriores, se enfatiza su condición de subordinación o sometimiento a los procesos y son, más bien, afectados por la acción de otros.

“En sucesivas reformas se logró que el voto masculino se hiciera universal, en 1948 -tras la intensa lucha que dieron las organizaciones de mujeres por esta reivindicación- se permitió el voto a las mujeres...” (Silva y Ramírez, 2009; 184). Aquí se observa impersonalización en el logro del voto universal a través del uso del “se”. Por otra parte, hay una asignación contradictoria de roles en la reivindicación de este derecho. En un primer momento los/as autores/as asignan agencia sociológica a las mujeres, representadas de manera generalizada, con la cláusula “la intensa lucha que dieron las organizaciones de mujeres”, pero luego son “pasivadas”, cuando señalan: “se permitió el voto a las mujeres”.

En la nominalización *“La lucha política de las mujeres logró resultados en 1935, año en que por primera vez se les reconociera el derecho a sufragio...”* (Müller et al. 2009; 273) se construye el evento social de manera abstracta y se eliminan los procesos y las participantes.

4.5. Sexismo en la representación histórica de las mujeres: denominación por lo contrario y desvío de la atención

Una característica recurrente de los textos revisados es la representación de las mujeres en función de sus características físicas. Esto, además de tener un significado sexista, desvía la atención de los acontecimientos.

En el texto de Vial (1994), por ejemplo, se cita una voz externa que hace referencia a Javiera Carrera, que la describe como *“mujer de espíritu varonil y acentuada belleza....”*. En el mismo párrafo, añade el propio Vial: *“Por su inflexibilidad y por los exaltados destinos que soñaba para los tres hermanos; doña Javiera fue decisiva en el encumbramiento y también en la ruina de don José Miguel, don Juan José y don Luis”*. (Vial, 1994; 128). Diecisiete páginas más adelante se habla de otros personajes masculinos vinculados a ese momento de la historia y en un recuadro al margen, bajo una imagen de Javiera Carrera, un enunciado señala: *“Doña Javiera Carrera, fue tan célebre como sus hermanos”* (Vial, 1994; 145). La primera cita, de Bartolomé Mitre, enfatiza la belleza y el “espíritu varonil” de Javiera Carrera, desviando la atención de los acontecimientos. Más tarde, Vial destaca su influencia, pero también la responsabiliza del fracaso de sus hermanos y, finalmente la recontextualiza como “célebre». En esta representación, y siguiendo

a Torres (1998), se identifica la operación de “denominación por lo contrario”, en tanto la información que se aporta, junto con desviar la atención de los acontecimientos, es difusa, llegando incluso a deformar su participación en el proceso independentista.

Otras representaciones donde se observan estereotipos sexistas aluden a Isabel Riquelme: “*Su madre, doña Isabel Riquelme, de la aristocracia chillaneja - hermosa, alegre, de cabellos negros y manos finas -, tenía apenas dieciocho años cuando conociera, en la hacienda ‘Palpal’, a don Ambrosio, entonces coronel de dragones*” (Vial, 1994; 137). En el texto de Villalobos (1984), se cita el **Diario de María Graham**, el cual enuncia “*En cuanto a doña Isabel, parece vivir de la fama y de la grandeza de su hijo, lo contempla con miradas que revelan el más tierno amor maternal...*” (125) Vial la recontextualiza en función de sus atributos físicos y de su relación amorosa, sin tener esto ninguna incidencia directa en el proceso histórico al cual se alude.

5. CONCLUSIONES

La presencia de mujeres representadas por su identidad en los textos escolares analizados es escasa. Los personajes que figuran, de manera más recurrente, son: Inés de Suárez en la Conquista, Javiera Carrera, Paula Jaraquemada e Isabel Riquelme en la época de la Independencia (primera mitad del siglo XIX); Eloísa Díaz y Ernestina Pérez en la segunda mitad del siglo XIX. Durante el siglo XX surgen las figuras de Gabriela Mistral, María de la Cruz y Amanda Labarca. Sin embargo, no en todos los textos aparecen estos nombres y no todos las representan de igual forma. Si bien el análisis cuantitativo de la presencia de mujeres en el discurso no fue el objetivo de este trabajo, se puede señalar que este indicador impacta en las concepciones y en las visiones de la realidad que se forman las nuevas generaciones en relación a quiénes han sido los personajes vitales en la construcción de la historia de Chile.

A pesar de los procesos sociales y políticos que se han vivido en nuestro país en los últimos veinte años y de la intención del Estado chileno de incorporar la perspectiva de género en la educación, aún persisten expresiones de sexismo en el discurso pedagógico de la historia. La exclusión en sus distintos niveles, la impersonalización, la pasividad, el anonimato y la representación de mujeres en función de atributos físicos o materiales, son aún recurrentes.

Si bien es cierto, en los textos revisados se encuentran nombres de mujeres que tuvieron roles relevantes en distintos momentos históricos, la situación de marginalidad aparece como una característica constante. En términos generales, las mujeres están excluidas. Algunas de manera radical o suprimidas y, otras excluidas parcialmente o presentadas en situación de *backgrounding*, segundo plano o en el trasfondo del discurso. La presencia de mujeres en secciones de lectura complementaria, “apéndices”, o recuadros apartados del discurso central motiva

dos reflexiones: la primera es el riesgo de que las notas que se presentan al margen no sean consideradas en la lectura que hacen los/as estudiantes o que no se les asigne la misma importancia. La segunda, que estando fuera del discurso principal, se genere un efecto de distancia entre ellas y los acontecimientos, sin lograr que los/as lectores/as las identifiquen como parte de la historia.

En los textos escolares editados con posterioridad a la reforma educacional de la década del noventa, particularmente los del año 2009, se observa una mayor tendencia a develar procesos históricos, hasta antes suprimidos, relacionados con el cambio en la posición de las mujeres en la sociedad. Sin embargo, en la recontextualización de los eventos sociales predomina la impersonalización, la generalización y el anonimato, omitiendo un número importante de liderazgos femeninos.

La representación basada en estereotipos sexistas es recurrente en los discursos analizados. Esta nos lleva a cuestionarnos el aporte de incluir estas construcciones discursivas y los efectos que ella generan en la valoración que los/as estudiantes hacen del rol de las mujeres en la historia de Chile. Además, los estereotipos favorecen visiones sesgadas de la realidad y limitan el análisis de la comprensión del mundo en toda su complejidad.

Finalmente, las características identificadas en la representación de las mujeres favorecen la reproducción del orden social de género que impera en la sociedad chilena. A este interés, más o menos consciente, subyacen representaciones e ideologías basadas en estereotipos tradicionales, que sin duda tienen impacto en la construcción de las identidades subjetivas de género de los/as estudiantes, favoreciendo la mantención de las desigualdades basadas en la diferencia sexual.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Cisterna, F., 1999, «Curriculum oculto e ideología en la enseñanza de la historia». En: *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, ISSN 0210 - 9581, N° 180, pp. 455-472.
- Cheix, R. y Gutiérrez, J., 1992, **Conociendo mi tierra y mi gente. Historia y Geografía de Chile, tercer año de enseñanza media**, Santiago, Santillana.
- Díaz, C. y Domínguez, L., 1988, **Historia y geografía 8**, Santiago, Arrayán.
- Fairclough, N., 1989, **Language and power**, Londres, Logman.
- Fairclough, N., 2003, «Representations of social events». En: *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Nueva York. Editorial Routledge, pp. 134-155.

- González, S., 1997, **Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana**, El Colegio de México, Reunión latinoamericana de antropología de la mujer, México 1990.
- Guerrero, E.; Hurtado, V.; Azúa, X. y Provoste, P., 2006, **Material de Apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras**, Santiago, Ministerio de Educación, Hexagrama, Consultoras y CPEIP.
- Hanisch, M. y Errázuriz A. M., 1995. **Horizonte 7º**, Santiago, Andrés Bello.
- Lamas, M., 1986. «La Antropología Feminista y la Categoría Género». En: **Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales**, ISSN 0185 - 0636, N° 30, pp. 173-198.
- Lovering, A. y Sierra G., 1998. «El currículum oculto de género». Disponible en <http://www.emujeres.gob.mx/work/resources/LocalContent/22303/5/Elcurriculumocultodegenero.pdf>.
- Madrid, S., 2006, «Profesorado, política educativa y género en Chile: balance y propuestas». *Colección Ideas Año 8 N° 76* (Documento preparado para la mesa Agenda Pro Género, organizado por la Fundación Chile21 con el apoyo de la fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Milos, P.; Almeyda, L.; Whipple, P.; Fernández, M. y Jiménez, M., 2009, **Historia y ciencias sociales. Texto para el estudiante 2º medio**. Santiago. Mare Nostrum.
- Mineduc 2003. **Informe final de evaluación, programa de textos escolares de educación básica y media**. Santiago de Chile, Mineduc.
- Müller, J.; Valdés, M. y Caracci M., 2009, **Historia y ciencias sociales. Texto para el estudiante 2º medio**. Santiago. Santillana.
- Navarrete, F., 2007, "Presencia de la temática de género en los textos escolares de Educación básica en Chile. Análisis Crítico". Tesis para optar al grado de Magíster en Desarrollo Humano, Universidad de La Frontera.
- Oteíza, T., 2006. **El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción de la historia de Chile (1970-2001)**, Santiago, Frasis.
- Pardo, N., 2005, «Representación de los actores armados en conflicto en la prensa Colombiana». En. *Revista Electrónica Forma y Función*. Universidad Nacional de Colombia, enero - diciembre, N° 18, Bogotá, pp. 167-196.

- Ramírez, T., 2003, «El texto escolar: una línea de investigación en educación», *Rev. Ped*, mayo 2003, vol. 24, N° 70, pp.273-292. ISSN 0798-9792.
- Rogers, R., 2004, **An introducción to Critical Discourse Analysis**, New Yersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, V. y Ramírez F., 2009, **Historia, geografía y ciencias sociales. Texto para el estudiante 5º básico**, Santiago, Mare Nostrum.
- Silva, V. y Ramírez, F., 2009, **Historia, geografía y ciencias sociales. Texto para el estudiante 6º básico**, Santiago, Mare Nostrum.
- Swann, J., 2003, «Schooled language: language and gender in educational settings». En: Colmes, Janet y Miriam Meyerhoff (eds), **The handbook of language and gender**, Oxford, Blackwell Publishing.
- Torres, J., 1998, **El currículum oculto**, Madrid, Morata.
- Van Dijk, T., 1999, **Ideología. Una Aproximación interdisciplinaria**, Barcelona, Gedisa.
- Van Leeuwen, T., 1996, «The representation of social actors». En: **Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Análisis**, Carmen Rosa Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard (Eds), Nueva York, Routledge, (pp. 32-70).
- Vial, G., 1994, **Historia de Chile Educación media**, Santiago, Santillana.
- Villalobos, S., Toledo, X., y Zapater, E. 1984, **Historia y Geografía de Chile. Tercero medio**, Santiago, Universitaria.
- Viu, A., 2007, **Imaginar el pasado, decir el presente. La novela histórica chilena 1985-2003**, Santiago, Ril Editores.
- Weatherall, A. y Gallois, C., Gender and identity 2003, «Representation and social action», En: Colmes, Janet y Meyerhoff, Miriam (eds), **The handbook of language and gender**, Oxford. Blackwell Publishing.