



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

VISIBLES Y AUSENTES: UN ANÁLISIS DE DISCURSO SOBRE LA
REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN EL SIGLO XX DESDE LOS TEXTOS
ESCOLARES ENTRE 1980 AL 2000.

Tesis para optar al grado de Magíster en educación con mención en currículum y
comunidad educativa.

NATALIE ROMINA ARAYA GUERRA

Director(a):
DANIEL JOHNSON MARDONES

Santiago de Chile, año 2020

RESUMEN

La investigación tiene por objetivo analizar críticamente las representaciones de la mujer en los textos escolares de historia desde 1980 a 2000. Esta profundiza en las narrativas e iconografías utilizadas para representar a la mujer en el texto escolar durante la historia de Chile del siglo XX. El estudio se enmarca en un contexto histórico de dictadura militar (1973) y en un período de transición (1990), también se tiene en consideración el contexto curricular, el cual destaca una propuesta curricular estatal (1980) y una formulación de marcos curriculares nacionales (1996 al 2000). Finalmente, los discursos entorno al texto escolar como herramienta pedagógica para el/la docente, el/la estudiante y su familia, se adaptan, siendo en la actualidad un mecanismo de homogeneización y selección cultural que recrea una realidad social e inhibe el papel político de la mujer a un estereotipo sexista y de género, el cual se perpetua desde un lenguaje y una imagen en las salas de clase.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no hubiese sido posible si no fuera por el acompañamiento y apoyo constante de mi familia, sobre todo de mis padres que han soportado mi ausencia en comidas, festividades y viajes para lograr terminar como corresponde esta gran etapa de mi vida académica. También quiero agradecer a mis amigas, amigos y pololo que han soportado mis quejas y falsas esperanzas al plantearme este desafío, para todos y todas ellos/as, “gracias totales”. Además, quiero sumar a los agradecimientos al profesor Daniel Johnson que creyó en mí y me permitió trabajar junto a él en su proyecto Fondecyt. Por la paciencia y el apoyo en momentos difíciles, muchas gracias.

Deseo terminar este agradecimiento dedicando esta investigación a todas las mujeres. Mujeres ausentes de su propia historia, mujeres estereotipadas, mujeres madres, mujeres valientes, mujeres empoderadas, mujeres visibles y presentes en el hoy, ahora y siempre.

Este trabajo fue financiado por CONICYT Proyecto Fondecyt de iniciación 11171053.

This work was funded by the CONICYT Project Fondecyt Inciación 11171053.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	3
1.1. Problemática de la investigación	3
1.2. Pregunta de investigación	8
1.3. Objetivo de la investigación	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	10
2.1. Antecedentes empíricos	10
2.2. Antecedentes teóricos	18
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	27
3.1. Tipo de estudio: Análisis de contenido (AC)	28
3.2. Descripción del corpus	29
3.3. Técnica de recolección de datos	32
3.4. Criterios de credibilidad	35
3.5. Plan de análisis de los datos y/u otra información reunida	38
3.6. Codificación de los datos	40
3.7. Categorías construidas	41
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	43
4.1. Mujeres al principio del siglo XX	44
4.2. Mujeres sufragistas	51
4.3. Mujeres en las artes	58
4.4. Mujeres después de la dictadura	65
4.5. Formas en las que la mujer entra o no en los textos escolares	69
4.6. Selección de fuentes escritas por mujeres	73
4.7. El uso de la imagen en la representación de la mujer	76

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	79
BIBLIOGRAFÍA	86
ANEXOS	89
Anexo 1. Matrices relatos contextuales.	89
Anexo 2. Matrices imágenes.	99

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene el objetivo general de analizar críticamente la representación de la mujer en la historia de Chile a través de los textos escolares, para ello se indagará en los relatos contextuales y en las fuentes iconográficas, estas últimas entendidas como fotografías que acompañan el contenido disciplinar. También busca comprender el contexto curricular en el que se desenvuelven los textos escolares desde la dictadura y postdictadura militar en Chile, reafirmando posturas políticas que surcan desde la cultura y la forma en la que se filtra el contenido disciplinar. Se espera realizar un análisis de contenido que permita visibilizar los discursos de género por medio de unidades temáticas, representaciones que abarcan a la mujer en su historia considerando los discursos que la predisponen como un sujeto neutral, apolítico, marginado, sexualizado y estereotipado, patrones que siguen reproduciéndose en la enseñanza de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

La investigación fue escrita durante un período de tensión producto de una explosión social que visibilizó la carencia, pobreza e indignidad de vivir en una sociedad cada vez más injusta y segregadora. Hombres y mujeres de todas las edades utilizaron las calles para hacerse escuchar no tan sólo en sus demandas, sino que también en cómo han debido surcarlas a lo largo de toda su vida. En este contexto, se presenta un movimiento feminista, la cual cansadas de los abusos, de la discriminación y por supuesto, de la violencia de género, se organizan y se expresan de forma artística y emotiva en, por ejemplo, la performance *un violador en tu camino*, el cual ha sobrepasado barreras internacionales otorgando valor y emancipación a diversas mujeres en el mundo.

Este tipo de hechos y acontecimientos son los que forman parte de la historia de la mujer. Es la manera en la cual nosotras adoptamos para no silenciarnos nunca más, ni por el marido, la sociedad y el Estado. Siendo este el mismo sentimiento que movilizó a millones de mujeres en su lucha por poseer un sitio al trabajar, sufragar y al considerarse autónomas sin ser encasilladas por el hecho de ser mujer. De ahí la necesidad de dar cuenta de su historia, de enseñar y reformular esa historiografía escrita únicamente por hombres, y permitir desde ahora en adelante ser parte de lo que construimos juntas.

Esta historia que debemos construir y reconstruir son parte de la problemática que pretende visibilizar el rol de la mujer, y para ello es fundamental enfocarnos en la educación, sobre todo la discusión curricular. Al respecto, esta investigación es un pequeño aporte para comprender cómo el currículum ha legitimado los estereotipos alrededor de la imagen de la mujer en la historia enseñada a través del material didáctico, y pretende, desde un objetivo ambicioso, ser considerado para abordar un proyecto curricular que permita, finalmente, eliminar el sesgo, darle la posición que la mujer merece dentro de su historia y permitir que la enseñanza construya una realidad que incluya a todos, todas y *todes* por igual.

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1. Problemática de la investigación

Esta investigación busca comprender críticamente la representación de la mujer en los textos escolares de la asignatura de Historia y Geografía, entre 1980 al 2000. La representación es abordada desde un análisis de contenido de los relatos contextuales elegidos para exponer a la mujer en el recurso didáctico, como también de la selección de fuentes escritas y visuales. Se entiende que esta decisión no es arbitraria, puesto que la selección del material didáctico y referencial dentro de un texto escolar es producto de una influencia estatal, curricular y editorial que históricamente ha legitimado estereotipos de género e invisibilizado a la mujer como sujeto histórico (Sandra Palestro, Daniela Lillo, Katherina Araya y María Ávila). La invisibilidad de la historia protagonizada por mujeres, su estigmatización y neutralidad política en los sucesos históricos siguen perpetuándose en la actualidad a través de los textos escolares, funcionando como un artefacto representativo de la cultura patriarcal y machista que escribe y protagoniza la historia nacional desde los grandes héroes, presidentes y movimientos sociales marcados por organizaciones masculinas, omitiendo el rol de la mujer en ello, y replicándose en las salas de clases a través de su enseñanza.

En Chile, las mujeres han sido marginadas de la historiografía. La *historia oficial* las representa desde un estereotipo femenino que complementa y legitima con su ausencia en los diversos acontecimientos y coyunturas históricas, replicándose en un currículum escolar. En diversos casos, las mujeres han sido representadas y enseñadas desde la escasez de una cultura política y doctrinaria, atribuyéndoseles a su imagen cualidades sexistas de su feminidad que la definen tanto en lo privado como en su desarrollo público. No obstante a ello, en la actualidad, los diversos estudios han visibilizado las voces de mujeres políticas, conscientes y organizadas desde el estudio del feminismo, el género, la educación y la historia, entre otras categorías.

En este sentido se comprende que para perpetuar el conocimiento y visibilizar el rol de la mujer desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se debe partir

desde un debate curricular, puesto que el aula es el espacio fundamental para la conformación de la cultura, la reflexión de las ideas y la deconstrucción de los estereotipos de género. En este punto el foco debe dirigirse al *Currículo Nacional*, puesto que a lo largo de su conformación, este no ha poseído una línea que visibilice el rol de la mujer en la historia de Chile, ya que se le integra como un complemento al *Objetivo de Aprendizaje* o en algunos casos, se le remite a una *página de profundización* en los libros escolares.

Los textos escolares han desarrollado un estereotipo de género y prejuicio hacia la mujer. Este estereotipo es legitimado desde una política y el material curricular; el primero desde el Estado y el segundo desde las editoriales. Comprender el rol político del currículum apoyado entendido por Glatthorn et al. (2018) como aquel que “refleja la forma y los recursos asignados para apoyar o desarrollar el currículo” (p. 14), es impensable de considerar sin el currículum oficial o pre escrito. Este último se refiere a la función del Estado en la elaboración y selección del contenido, tal como especifica Abraham Magendzo (2018), “es un ordenamiento u organización” (p.10) que se relaciona entre los objetivos y contenidos, y otras variables como las habilidades, valores, destrezas, etc. Al comparar el Programa Curricular de 1980 y el Marco Curricular del 2000 se evidencia la existencia de diferencias en la selección del contenido, básicamente por encontrarse en distintos contextos políticos y sociales. No obstante, se siguen legitimando contenidos por sobre otros, a pesar de que las preguntas son las mismas; qué, cómo y para qué enseñar historia. Claramente, las mujeres siguen enseñándose como parte del escenario social, generalmente estereotipadas como madre, atribuyéndoseles conceptos femeninos, destacándose en el área de las artes y la cultura e invisibilizándose como sujetos históricos con presencia en las coyunturas y principales instancias de empoderamiento.

El currículum es político, por ende, representante de un poder institucionalizado debido a que selecciona, determina e impone conocimientos en post de otros. Michel Foucault (2013), es enfático en proponer que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (p.27). Desde la integración de los elementos como el contenido, objetivos transversales, orientaciones e incluso, las fuentes utilizadas para elaborar las Bases

Curriculares, se construye un discurso político de control y reproducción del poder, puesto que selecciona y filtra aquellos elementos culturales que son importantes de perpetuar en la sociedad que se busca educar, y por consiguiente, reproducir. El currículo apoyado determina una institucionalización y legitimidad desde su propia habitualidad en su uso y la aceptación desde el discurso del poder. Caso parecido observamos en la escuela, la cual fomenta y reproduce patrones culturales propios de cada sociedad, legitima el discurso del poder y adoctrina a sus estudiantes ejerciendo sobre ellos/as una violencia simbólica.

Por otra parte, las editoriales en conjunto con el Estado han consolidado un diseño curricular que legitima el currículum oficial reflejado en la construcción de textos escolares. Durante la historia de la educación en Chile, el Estado ha financiado e invertido en recursos didácticos que permiten acercar el conocimiento a la sociedad, promulgándose en una primera instancia en la Ley General de Instrucción Primaria (1860), siendo uno de los principales antecedentes que evidencian la entrega oficial de libros o textos de estudio a establecimientos educacionales por parte del Estado en busca de una educación integral, tal como lo describe Macarena Ponce de León Atria (2010). En este punto, una de las editoriales más beneficiadas es Santillana (Santillana del Pacífico en algunos ejemplares de 1980), puesto que, históricamente, se ha transformado en la protagonista del mercado de textos escolares en Chile. Comprendiendo este panorama, durante la reforma educativa curricular implementada en 1980, la municipalización de los establecimientos deroga al Ministerio de Educación como mero supervisor de las técnicas educativas, el currículum y la provisión de los textos escolares, creándose en 1990 el *Programa de Textos Escolares* tal como lo conocemos en la actualidad, en la cual cada editorial concursa por una licitación, siendo los grandes ganadores Editorial SM y Santillana.

Por consiguiente, las editoriales durante 1980 hasta 1990 funcionaban de forma conjunta con el Currículo Nacional de la época, proponiendo un material curricular propio en el uso del contenido, imágenes y actividades, con el objetivo de dar cabida al aprendizaje básico que niñas, niños y jóvenes debían obtener en su etapa escolar. Siendo precisamente en aquellos ejemplares en la cual se evidencian la censura de la mujer como sujeto histórico, el sesgo y el estereotipo sobre su representación, reproduciendo el contenido disciplinar con

un lenguaje androcéntrico. Solamente se evidencia un cambio considerable durante la década del 2000, en el cual la mujer aparece representada en la historia, pero condicionada a páginas especiales, marginándola del proceso histórico, y perpetuando discursos que condicionan y neutralizan la imagen femenina durante la narración de la historia nacional.

Parte de la problemática al analizar los textos escolares en la actualidad es buscar una relación constante en las propuestas curriculares y el rol del Estado en la selección del contenido, sobre todo en momentos fundamentales de la historia reciente de Chile. Si enfocamos el problema en los estudios cualitativos y cuantitativos (estudios como los de (Sandra Palestro, Daniela Lillo, Katherina Araya, María Ávila, María Cecilia Fernández), estos se han desarrollado en torno al análisis del texto escolar actual, o bien cuando comenzó el Programa de Textos Escolares, evidenciándose un vacío historiográfico sobre la trayectoria de estos y en cómo se han ajustado a las innovaciones educativas y, por su puesto, a las exigencias de la sociedad.

Considerando lo anterior, la investigación utilizará el análisis de contenido como principal método de estudio. Para ello se considera un corpus compuesto por una selección de textos escolares de la editorial Santillana, utilizados en Chile entre 1985 al 2000. De esta manera se indaga en los textos pertenecientes a la asignatura de Historia, estableciendo una serie de métodos para comprender cómo la mujer es representada por medio del uso de fuentes escritas e iconográficas en la unidad curricular correspondiente a la Historia de Chile del siglo XX.

Ahora bien, con respecto al problema de estudio en la actualidad, las licitaciones públicas de los textos escolares poseen un apartado en sus requerimientos que indica lo siguiente

El TE [texto escolar] debe evitar todo tipo de sesgo que resulte discriminatorio u ofensivo hacia alguna persona o grupo (etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, género, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o falta de ellas, orientación

sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad, entre otras). (UCE, 2019, p. 4)

Este apartado permite comprender que los textos escolares están siendo desarrollados con mayor conciencia sobre el manejo del sesgo en los contenidos curriculares, permitiendo en algunos casos vocabulario inclusivo (licitación de Textos Escolares 2018), imágenes que representen la diversidad social, y por sobre todo la visibilidad de las mujeres. Sólo desde una perspectiva cuantitativa, estos últimos años las imágenes que incluyen mujeres se ha igualado con las de los hombres, además, la utilización de fuentes históricas escritas por mujeres también ha sido parte del proceso de diseño y el trabajo con el contenido.

Considerando lo anterior, ¿por qué siguen desarrollándose estudios sobre textos escolares que evidencian prejuicios y estereotipos sobre la representación de la mujer? Se puede inferir al respecto que los prejuicios y estereotipos se exponen de forma cada vez menos susceptibles, sobre todo en imágenes y en el lenguaje androcéntrico, específicamente en los títulos, en las instrucciones de las actividades y en los relatos contextuales. Además, las editoriales utilizan los requerimientos descritos por la Unidad de Currículum y Evaluación para elaborar sus textos, los cuales tienden a cambiar en variadas ocasiones por los gobiernos de turno, aquello explicaría como durante el 2018 se usó textos con lenguaje inclusivo, es decir, denominaciones tales como niños/as, profesor/a, cambiando en la licitación del 2019 por un lenguaje universal androcéntrico.

El uso del lenguaje en el desarrollo de los textos escolares es parte de la discusión al momento de entender cómo y por qué la representación de las mujeres sigue siendo parte del problema curricular. En la actualidad, las bases curriculares de primero a séptimo básico explicitan el siguiente fragmento:

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura. (MINEDUC, 2012, p. 3)

El lenguaje establece realidades, al utilizar un vocablo masculinizado se invisibiliza a la mujer como sujeto y se generaliza desde la vereda del androcentrismo, aquel lenguaje es reproducido por los/as estudiantes, reiterando una cultura hegemónica y patriarcal. Por otra parte, en lo que deriva del conocimiento curricular como tal, observamos una mayor integración de la mujer a los Objetivos de Aprendizaje en las actuales Bases Curriculares (2012), por ejemplo: “conocer sobre la vida de hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos” (p. 20), o bien, “explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota” (p. 30), los cuales visualizan e integran a la mujer desde el acompañamiento al contexto histórico que se desea estudiar. No obstante, no se concreta un Objetivo de Aprendizaje únicamente hacia la historia y movimientos de las mujeres durante el siglo XX, tampoco se evidencia una línea de género en el eje de Formación Ciudadana. Si hoy en día, los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales explicitan el rol de la mujer en la historia, lo hacen desde páginas especiales, como dato curioso o bien, como parte del indicador, puesto que no existe el objetivo.

Durante el movimiento feminista en el año 2018, miles de mujeres estudiantes colocaron en la palestra diversas situaciones de acoso dentro de los establecimientos educacionales, la discusión y el malestar no se enfocó únicamente en el desarrollo de un nuevo protocolo para las víctimas de abuso, sino que también en la educación. *Educación no sexista* era el lema para representar una malla de teoría de género en todas las carreras universitarias, un lenguaje inclusivo por parte de los/as docentes, y sobre todo, un cambio en el currículum escolar que contenga una línea de género, situación de la cual nos encontramos lejos de llevar a cabo. Este movimiento feminista permitió darle más fuerza a las mujeres que

día a día luchan por hacer valer sus derechos, tanto en su vida privada como también en su vida pública.

1.2. Pregunta de investigación

De acuerdo con los antecedentes expuestos, el problema de esta investigación queda anunciado de la siguiente forma:

¿Cómo se representa a la mujer en la historia de Chile del siglo XX en los textos escolares de historia y geografía, entre 1980 y 2000?

La pregunta se origina basada en el enfoque de investigación, el cual se centra en comprender críticamente cómo la mujer fue representada en los textos escolares, considerando que existen ciertos patrones culturales que la estereotipan y marginan de la historia oficial desarrollada en el currículum apoyado, perpetuándose y reproduciendo esa violencia simbólica en el salón de clase.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Comprender críticamente las representaciones de la mujer en los textos escolares de historia entre 1980 al 2000.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el contexto histórico y curricular en los textos escolares del período estudiado.
- Analizar las representaciones de la mujer en los relatos contextuales y fuentes escritas relativas a la historia de Chile siglo XX, en los textos escolares entre 1980 al 2000.
- Analizar la representación iconográfica de la mujer en los textos escolares para el estudio de la historia de Chile durante el siglo XX.
- Contrastar las representaciones narrativas e iconográficas de la mujer en los textos escolares entre 1980 al 2000.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes empíricos

2.1.1. Contexto histórico sobre la educación

Desde 1973 hasta el plebiscito de 1988, Chile se encontraba en una dictadura en que “el poder total quedó en manos de las autoridades militares, cerrándose el espacio de debate público y coartándose el acceso a cualquier pensamiento disidente al oficial” (Valdivia, 2006, p. 68). Bajo ese contexto, las reformas educativas de la década de 1980 poseían un enfoque de control que se expresaba en que “el ministerio de educación dictaba las normas y contenidos curriculares, contrataba y pagaba a los profesores; construía y reparaba la infraestructura educacional, y adquiría y distribuía los insumos escolares, como textos y material de enseñanza” (Larrañaga, 1995, p. 247). Aquello conllevó una centralización de los contenidos a enseñar a lo largo del período, puesto que la propuesta curricular y el material de estudio eran elaborados bajo el control del Estado, situación que dio paso a una enseñanza profundamente nacionalista, tal como se menciona en los planes y programas de estudio de Historia y Geografía (1980) de la época, “promover actitudes de respeto y comprensión de los deberes y derechos de las personas, de la familia, del Estado y demás grupos que conforman la comunidad”. (p. 10)

Luego del plebiscito y la vuelta a la democracia, exactamente un 10 de marzo de 1990, se instaura la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en la que “los centros escolares debían adaptar los programas dentro de los límites impuestos por los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos (CM), aprobados por el Ministerio de Educación. El objetivo de una estructura nacional de OF y CM es garantizar la unidad cultural del país, reforzar la identidad y la cohesión nacional, permitir la homologación de estudios y el traspaso de estudiantes entre los colegios.” (Picazo, 2007, p. 319) de esta forma los colegios podrán tener la libertad de establecer un marco curricular que se encause desde el currículum nacional instaurado con los OF y CM.

El cambio curricular de los ochenta a los noventa significó un nuevo enfoque basado en un contexto político que abre una serie de representaciones sobre cómo y para qué se

enseña la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En vista de ello, los textos escolares surgen como una muestra de ese perfil curricular, proyectando una política estatal y un enfoque educativo que permean la sociedad del período. Los textos disponen el contenido histórico utilizando los conocimientos mínimos y los objetivos fundamentales para filtrar qué entra o no en el aprendizaje de la historia. Bajo ese parámetro, la mujer entra como parte del contexto social e higienizada de cualquier perspectiva política.

2.1.2. Estudio sobre los textos escolares

En la actualidad, existe una tensión entre dos polos al definir los textos escolares; una los describe como un recurso didáctico fundamental para el apoyo del/la docente y el/la estudiante, puesto que se utilizan en el aula e incluso, en la planificación de las clases. Otra definición posee una perspectiva más crítica, puesto que los textos escolares se enmarcan en un discurso que hegemoniza la cultura en su enseñanza, esto por medio de una reiterada propuesta política educativa (Concha y Toro, 2009). Este último enfoque, sitúa al texto desde la construcción de un currículum escolar que determina y selecciona los contenidos a enseñar, lo que conlleva una discriminación de otros y una forma de aprendizaje que se basa desde la propia cultura.

Para profundizar el trabajo o análisis sobre estos estudios es necesario preguntarse ¿qué entendemos por texto escolar? En este sentido, Choppin (2001) hace un recorrido sobre el concepto desde el contexto de la revolución francesa, siendo denominados en esa época como “manuales escolares”. Choppin analiza el discurso de Charles Maurice de Talleyrand (integrante del ministerio de Francia) el cual define los manuales de la siguiente manera: “los manuales escolares son, en primer lugar, herramientas pedagógicas <<libros elementales, claros, precisos, metódicos>>. Por lo demás, son los soportes de <<las verdades>> que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones” (p. 3).

Con relación a esta necesidad de transmitir el conocimiento, Concha y Moscatelli (2009), plantean que el Estado:

Pone énfasis en la definición de los textos escolares, determinando que este es un recurso cultural que permite democratizar un conocimiento a través de una visión

nacional. Pero sobre todo, que el texto escolar es capaz de sistematizar y socializar una mirada del país, favoreciendo la integración y consolidación de la identidad. (p. 24)

Esta perspectiva enfatiza en la condición hegemónica del texto escolar, puesto que sistematiza un conocimiento que es transmitido de igual forma a la comunidad.

Por último, considerando miradas críticas sobre este recurso didáctico, la investigación de Adriana Ferreira (2016) afirma que el texto escolar:

Es el resultado de la realidad política del país, donde a pesar del esfuerzo por parte de los gobiernos en turno por crear un instrumento de educación neutral, sin ningún tipo de ideología, termina siendo un catalizador entre las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales del Estado. Los textos escolares no sólo transportan currículum, sino también son consecuencia de una determinada manera de ejercer poder a través de un procedimiento racional que administran y ejecutan los gobiernos que administran el Estado. (p. 30)

Según esta autora, el texto escolar es el resultado de una realidad política, puesto que no sólo transporta el currículum nacional prescrito, sino que también es una herramienta de control sobre qué y cómo los/as estudiantes aprenderán un determinado contenido. De esta manera, hablar de textos escolares nos invita a dirigir la mirada al concepto de currículum apoyado y a una perspectiva de diseño curricular a nivel micro, profundizaremos en ello en el siguiente apartado.

2.1.2. Sistema curricular nacional: texto escolar como currículum apoyado

Una de las primeras instancias de investigación sobre el currículum se dio desde la construcción del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) en 1967. Su capacidad integradora se vinculaba a “las organizaciones gremiales y el conjunto del profesorado nacional. Las universidades y sus cuadros académicos, particularmente los que formaban profesores. La super intendencia de educación y las Direcciones Generales del Ministerio de Educación” (Magendzo, Abraham y Lavín, 2008, p. 200) lo cual demuestra ser un espacio propicio para la discusión curricular desde el aula y su

aplicación, manteniendo un alto nivel académico. La institución resultó ser uno de los primeros lugares en las cuales se discutía sobre teoría curricular y las formas de pensar en una propuesta más integradora de los procesos de aprendizaje. No obstante, la política educativa con mayor relevancia en la construcción curricular se abordó desde la década de los noventa, puesto que en ella se comenzaron a idealizar objetivos que buscaban la calidad y equidad del aprendizaje escolar. Según Arriata, Latorre y Vargas (2018):

Se impulsó nuevas políticas educativas que buscaron alcanzar objetivos de calidad y equidad en los contextos y resultados del aprendizaje escolar, redefiniendo el papel de la educación como una de las bases para el desarrollo de una sociedad más justa. (p. 86)

Fue bajo ese contexto en donde se construyó el currículum de educación básica (1996), el de enseñanza media (1998), hasta terminar de aplicarse por primera vez una reforma curricular “para todos los niveles de educación escolar” (Arriata et al., 2018). Posterior a esto, se instauró la Unidad de Currículum y Evaluación en el Ministerio de Educación que dentro de sus finalidades encontraba la de elaborar propuestas curriculares que se mantuvieran vigentes a los tiempos. Pensar en un currículum actualizado requería comprender que era necesario “contar con dispositivos institucionales que permitieran resguardar el compromiso de que el currículum se mantuviera vigente en el tiempo y que no quedara obsoleto” (p. 89) reconociendo que el currículum debe mantenerse acorde a las nuevas teorías de aprendizaje, evaluación y didáctica.

Frente a ello surge la idea de pensar en tres enfoques principales de la producción curricular; la calidad, la relevancia y la pertinencia. Estos elementos son importantes puesto que son replicados en las Bases de Licitación para la producción de los textos escolares. En primer lugar, la calidad hace referencia a la consistencia y aplicabilidad, es decir, a la “claridad y precisión del mensaje a entregar; y adecuación en términos del nivel de exigencia y extensión de tiempo y carga académica para los estudiantes” (p. 90). Por otra parte, la relevancia posee una perspectiva tanto social como de especialistas, debido a que cada área tratada en el currículum debe evidenciar un conocimiento adecuado y significativo para su enseñanza. Finalmente, la pertinencia es “comprendida como la capacidad de adecuación a

la diversidad y a distintos contextos” (p. 90) este último hace relación a la existencia de diversos niveles de aprendizaje y contextos sociales que permean el sistema educativo nacional. De esta manera, el marco curricular busca cumplir con estas tres condiciones que se proyectan también en la producción de los textos escolares, puesto que la elaboración del currículum apoyado va en exclusiva relación al currículum prescrito.

Comprendiendo lo anterior, es necesario entender que cuando hablamos de producción curricular desde los tres enfoques, también nos referimos a la dimensión de diseño curricular. Este es definido desde el Estado (MINEDUC, 2016), como:

La etapa de la gestión curricular de construcción u origen del currículo. En este proceso, resulta fundamental considerar principios curriculares como pertinencia, relevancia y progresión, entre otros. Asimismo, el diseño curricular puede ser realizado a nivel macro (por ejemplo, Marco Curricular o Bases), meso (por ejemplo, Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular) y micro (por ejemplo, Planificación Docente). (p.13)

La gestión curricular a nivel macro, meso y micro, permite considerar que la confección de textos escolares se ubica desde el nivel micro, es decir, en el mismo nivel que la planificación docente. En este nivel se involucra el currículum aprendido, apoyado, enseñado e incluso el oculto. No obstante, el que nos interesa comprender a mayor profundidad es el apoyado.

El currículum apoyado es definido por Glatthorn et al. (2018) como aquel que “refleja la forma y los recursos asignados para apoyar o desarrollar el currículo” (p. 14). Estos autores son enfáticos en concluir que el currículum apoyado posee una fuerte influencia del Estado, puesto que “las directrices estatales sobre el currículum suelen especificar la asignación de un tiempo mínimo, y algunas listas de textos básicos aprobadas por el Estado” (p. 15). Este tipo de características se aplica a los programas curriculares, a las planificaciones de los profesores (comprendiendo que deben cumplir con un tiempo establecido); y, por supuesto, a la producción de los textos escolares. En efecto, los textos escolares se encuentran sometidos a una estructura definida desde la UCE en la cual se explícita la forma que debe

contener, el tipo de actividades, estrategias didácticas y evaluativas, hasta el tipo de fuentes a utilizar, todo dependiendo del nivel de escolaridad. Por consiguiente, son parte de un diseño curricular a nivel micro permeado por los enfoques propios del Marco Curricular; la calidad, la pertinencia y la relevancia.

2.1.4. Los textos escolares en los estudios de género

Diversas investigaciones han desarrollado estudios dirigidos a cómo los textos escolares representan una mirada de lo femenino en contraposición a lo masculino desde distintos puntos de vista: lenguaje androcéntrico, estereotipos de clase, raza y etnia, y presencia de mujeres versus hombres en las fuentes. Teniendo en cuenta lo anterior, la siguiente cita pertenece a una investigación del Banco Interamericano del Desarrollo que resume las principales inquietudes que los estudios feministas han abordado sobre los textos escolares:

Los hallazgos obtenidos por investigaciones sobre los contenidos de los textos escolares chilenos y extranjeros resultan muy similares. Se ha documentado por muchos años que los textos escolares transmiten mensajes e ilustraciones que presentan a los personajes de género femenino en situaciones que acentúan los estereotipos de género, esto es: en roles domésticos, y siendo pasivas, emocionales, débiles, y no inteligentes. Además hay poca presencia femenina en los textos. Los hombres por el contrario son retratados como asertivos e inteligentes, en contextos de liderazgo y con un gran abanico de roles ocupacionales, siendo los protagonistas y teniendo mayor presencia. (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014, p. 3)

Elementos como los mencionados en la cita se mantienen en el estudio de Sandra Palestro (2016), en donde se revisó una cantidad de veintiocho textos escolares del 2012, en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y Biología. En ellos se evidenció un claro discurso elitista vinculado a una segregación no sólo desde el género, sino que también desde la clase, raza y etnia. En el estudio, se identificaron elementos como la aparición descontextualizada de las mujeres dentro del texto de historia, el rol de estas mismas como dueñas de casa, cuidadoras de enfermos, esposos y familia, e incluso, la

utilización de un lenguaje masculino universal que responde a una constante invisibilización de la mujer en el discurso. En vista de ello, la autora menciona que “el sexismo en la escuela es un factor clave en la reproducción de desigualdades y en la persistencia de distintas manifestaciones de violencia que impactan en el vivir de las mujeres” (p. 16). Daño colateral que se extrapola a un androcentrismo que es legitimado e institucionalizado desde el currículum transmitiéndose al/la docente y a los/las estudiantes.

Bajo esta misma temática, el estudio de Daniela Lillo (2014) analiza el programa de Lenguaje y Comunicación, identificando el discurso femenino omitido desde la asignatura. El estudio concluye que:

La literatura femenina ha sido apartada y omitida de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, siendo privilegiada la literatura masculina y, con ello, cánones estéticos, visiones de mundo y expresiones culturales masculinas que son legitimados por la educación por sobre la femenina y es a partir de dichos fundamentos que se presenta la cultura de la “Humanidad”, formando la visión literaria nacional de las próximas generaciones. (p. 33)

Según Lillo, la conformación del lenguaje crea una visión de mundo en cada estudiante que aprende con escritores prioritariamente masculinos, esto determina un androcentrismo e invisibiliza la voz del sujeto histórico femenino. Llegando a este punto, se hace relevante “continuar leyendo con una mirada crítica los próximos programas de estudio a publicarse, deconstruyendo sus parámetros de “universal”, “verdadero” y “valido”, no tan sólo en lo que respecta a la identidad de las mujeres, sino en todo aquello que se envuelve de una experiencia que rompe con los patrones heteronormativos” (p. 35).

Por otra parte, y específicamente en los estudio en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, Katherina Araya (2016), da cuenta de los sesgos sexistas y estereotipados que se presentan en los textos escolares del 2012 al 2015, demostrando que “los sesgos sexistas son reducidos y se encontrarán principalmente en representaciones iconográficas de textos escolares, mientras los estereotipos serán mayormente visibles en este tipo de lenguaje utilizado para explicar procesos históricos o imágenes que complementan textos” (p. 39). Por

consiguiente, se reafirman dos patrones específicos presentes en los estudios anteriores: la constancia de un sesgo o estereotipo desde las fuentes escritas y visuales en la construcción de los textos escolares, y el lenguaje universal masculinizado que invisibiliza la voz de la mujer.

Las autoras mencionadas encausan sus investigaciones utilizando muestras de textos escolares actuales (desde 2010 en adelante). No obstante, María Ávila (2014) desarrolló un estudio sobre los textos escolares en el período de la dictadura militar en Chile, estableciendo la existencia de construcciones narrativas sobre la mujer. La licenciada lo expresa de la siguiente manera:

Consideramos que ha existido una omisión sobre la participación de la mujer en la historia, quién ha sido desplazada y vulnerada como sujeto activo, incapacitada de generar cambios históricos. Se ha constituido como sujeto carente de historia, del cual no hay un reconocimiento como actor significativo del relato histórico oficial. Con el trascurso del tiempo, podemos identificar como la presencia de un paradigma determina la forma de entender la función de la mujer dentro de la sociedad. Esta participación está arraigada a una visión de mundo definida y representativa, constituyendo un lenguaje particular, con creencias y prácticas compartidas por la sociedad. (p. 9)

El estudio de Ávila es fundamental, puesto que es un antecedente clave para comprender la forma en que la mujer es representada en los textos escolares desde el período militar. Al comparar con los estudios anteriores, podemos visualizar que esta representación no ha demostrado mayores cambios, reafirmando una continuidad entre el período dictatorial y posdictatorial en la enseñanza de la asignatura de historia permeada por una hegemonía patriarcal. Por ende, las mujeres en el aprendizaje de la historia siguen encontrándose omitidas, neutralizadas en sus discursos y descontextualizadas del proceso histórico, perpetuándose en el currículo y en los recursos didácticos.

En conclusión, desde la revisión de la literatura se puede apreciar la existencia de una serie de trabajos relativos a la representación sobre la mujer en los textos escolares. Esta

representación se entiende desde un discurso implícito, el cual es legitimado por el Estado a través de un marco curricular. Los textos de estudio son herramientas de hegemonía cultural, permean en la sociedad y en las prácticas educativas implantando estereotipos sexistas, invisibilizando a la mujer como sujeto histórico y proyectando un lenguaje androcéntrico que puede evidenciarse tanto en los primeros indicios de texto escolar hasta los actuales.

2.2. Antecedentes teóricos

2.2.1. La cultura y el género

Entender el concepto de cultura es fundamental para la comprensión y contextualización de los estudios de género y curriculares.

Antropólogos como Clifford Geert (2003), definen la cultura como “documento activo, es pues pública (...) Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta” (p. 24). La perspectiva planteada por Geertz entrega una discusión que va más allá de un conjunto de rasgos, costumbres y tradiciones en común, él es enfático en mencionar que la cultura tiene un carácter semiótico e interpretativo, puesto que crea y busca significados, además es pública, debido a que su uso se masifica por una comunidad y/o sociedad de forma inconsciente. Un ejemplo de ello es el lenguaje; este es un creador de realidades, determina ciertas maneras de comunicarnos, escribir y representar una visión de mundo que se limita a la cultura que conocemos. Si trasladamos esta interpretación a la construcción de textos escolares y a la reproducción de un conocimiento basado en la cultura, se nos hace más comprensible el por qué comprender estas dinámicas sociales antes de considerar la perspectiva de género.

En vista de lo anterior, las formas de comportarnos frente a un/a otro u otra son determinantes en la estructura cultural. Herbert Blumer (1982), enfatiza en el interaccionismo simbólico como una producción social constante entre los sujetos, considerando “que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan” (p. 4). Por ende, el interaccionismo simbólico se constituye en actos que son significativos, lo cual surge desde una interacción social con un/a otro/a, produciendo y reinterpretando otros códigos sociales e interpretaciones de la realidad social. En este punto, es interesante comprender que la

escolaridad determina ciertos patrones culturales reproducidos a lo largo de su historia; como la formación en línea, el uso del uniforme, el acto de levantar la mano antes de hablar, la forma en la que se sientan niños y niñas, el estilo de cabello formal, el comportamiento frente a un/a docente, entre otras variables que son determinantes en la forma de comprender el género desde una estructura cultural y socializada.

Ambos autores relacionan la cultura con una construcción de patrones que se articulan en una socialización o interacción frente a un/a otro/a, estableciendo una cultura hegemónica que no sólo determina lo que está dentro o fuera de ella, sino que también lo que se normaliza. Frente a esto, la teoría de género nace como una resistencia y coloca en tela de juicio nuestra noción de cultura, sobre todo en lo relacionado a entender el género desde una posición binaria.

La teoría de género es entendida por Joan Scott (2008) como una dicotomía entre la categorización binaria (hombre y mujer) y la multiplicidad de géneros derivado de lo transgénero, bisexual y la homosexualidad, entre otras más. La autora reafirma que:

Abría todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo; cómo varían los diversos significados de las categorías “hombre” y “mujer” según la época, el contexto, el lugar; cómo se crearon e impusieron las normas regulatorias del comportamiento sexual; cómo los asuntos relacionados con el poder y los derechos contribuían a las definiciones de masculinidad y feminidad; cómo las estructuras simbólicas afectaban las vidas y prácticas de personas comunes y corrientes; cómo se forjaban las identidades sexuales dentro de las prescripciones sociales y contra ellas. (p. 100)

El género es entendido como una categoría de análisis que invita a la reflexión y crítica sobre cómo interviene en la significación, despliegue y transformación de los cuerpos. La dualidad del género se presenta como una delimitación en donde cada sociedad y cultura se determina como tal, junto con ello también posiciona una serie de elementos que condicionan lo que significa ser mujer o hombre dentro de cada patrón cultural, regulando el

cuerpo, la identidad, el lenguaje y las formas de presentarse dentro de cada comunidad. La excepción, en este caso, se invisibiliza dentro de un discurso hegemónico que promueve una normalidad enjuiciada por los tipos de valores e identidades que legitiman la concepción dual del género.

Vinculado a lo anterior, Judith Butler (2002), menciona la construcción cultural como una idea gramatical, en donde se instaura el género y el sexo como una categorización predeterminada, es decir, el sexo como término natural vendría a determinarse por elementos sociales, entrando dentro de esta relación la noción de género como un ente preestablecido. Su tesis sobre “la materia” es fundamental en este punto, puesto que posiciona una visión de género y sexo que aborda el reencuentro con el cuerpo, este no se encuentra definido desde la mera construcción cultural, si no que más bien desde la interpretación propia de la corporalidad, es decir:

Yo propondría, en lugar de estas concepciones de construcción, un retorno a la noción de materia, no como sitio o superficie, sino como un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia. (p. 24)

Por ende, la cultura entendida como una construcción basada desde la interacción y que se legitima con la socialización universal de cada sociedad, determina una noción de género que no da paso a entenderse desde una posición multidimensional del concepto, sino que más bien, delimita y configura las formas de comportarse a una relación netamente binaria, es decir hombre o mujer. Debido a ello, se instaura el género dual desde una serie de valores, identidades y estereotipos propios de una construcción social, los cuales se institucionaliza en uno de los principales espacios académicos; el currículum y la escuela.

2.2.2. El lenguaje en la representación cultural de las mujeres

La cultura reproduce hegemonías estereotipadas, categóricas y sexistas en torno al propio lenguaje. Desde una perspectiva pedagógica, el lenguaje es fundamental para el aprendizaje, puesto que su reproducción permea el currículum, el material didáctico y el aula. Bourdieu y Passeron (1977), consideraron el lenguaje magistral como una forma de legitimar

la autoridad pedagógica reproduciendo una violencia simbólica arraigada en las palabras, al respecto los autores afirman que:

Las condiciones que hacen posible y tolerable el malentendido lingüístico están inscritas en la misma institución: aparte de que las palabras poco conocidas o desconocidas aparecen siempre en configuraciones estereotipadas capaces de producir la sensación de algo ya conocido, el lenguaje magistral halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima. (p. 158)

La acción pedagógica planteada por los autores establece el uso de un lenguaje con palabras arraigadas en una cultura hegemónica y en el ritual visible o invisible de la comunicación pedagógica, es decir, existe una costumbre frente al uso del lenguaje legitimado por un currículum oculto reproducido en las escuelas, el cual carga una serie de estereotipos propios de la sociedad, reproducidos en los contenidos, y sobre todo, en los textos escolares. Algunas de las evidencias que establecen un currículum oculto en los textos escolares es la escritura androcéntrica al referirse tanto a hombres como mujeres con palabras genéricas, y la heteronormatividad que se utilizan en imágenes a través de colores y estereotipos femeninos/masculinos.

La construcción de la realidad y la cotidianidad se sustenta desde la conformación de un lenguaje basado en signos, tal como es definido por Berger y Luckmann (1966), “el lenguaje se origina en la vida cotidiana a la que toma como referencia primordial; se refiere por sobre todo a la realidad que experimento en la conciencia en vigilia, dominada por el motivo pragmático y que comparto con otros de manera establecida” (p. 55). La interacción y los roles adoptados dentro de la sociedad, son perpetuados desde la realidad construida en sintonía con el lenguaje, el cual clasifica, categoriza y comprende a los sujetos desde la subjetividad.

Tener en cuenta el uso del lenguaje en la construcción de la realidad y en la reproducción de la cultura es fundamental para comprender las representaciones en la figura de la mujer. Susana Cordero (1995), es enfática en determinar que el uso de las palabras en los textos escolares no hace más que perpetuar estereotipos de género e invisibilizar la lucha por la búsqueda de una igualdad y paridad, categorizándolas a un modelo de mujer reproducido en la educación, tal como menciona a continuación:

Cuando asumimos que luchar a favor de la mujer en la educación implica evitar en los textos escolares todo discrimen, como la asignación a la mamá de un solo ámbito de trabajo y de una importancia basada en lo hogareño, mientras el padre está destinado a la producción y a la salida del hogar; cuando pedimos con absoluta justicia que se anule en educación la reproducción de los estereotipos que nos han ido negando sucesivamente, a lo largo de la historia, como si se nos hiciera el favor de limitar nuestra acción y de esperar de nosotras solamente lo que el universo de concepción machista requería o requiere aún del comportamiento femenino. (p. 92)

La apropiación en la toma de conciencia lingüística al momento de referirse a las mujeres es parte de la lucha que miles de ellas han visibilizado. En la actualidad vemos el llamado de atención de diversos grupos que desean ser considerados como tal desde un espacio semántico a través de la utilización de una “a” o “e” al finalizar las palabras con género. Según Cordero, el uso de la letra tiene un significado más profundo que la identificación de las mujeres en cada uno de los discursos, ya que “para aceptar un texto de esta naturaleza (texto considerando la pluralidad de sujetos utilizando guiones y rayas), habría que demostrar que lo externo -terminaciones, agregados, flexiones- tiene un peso ideológico que supera el vigor de su contenido”. (p. 93)

El uso del lenguaje no se condiciona únicamente a la identificación del género (en todas sus diversidades) dentro del discurso, sino que también en cómo y qué legitima aquel discurso heteronormado. Frente a ello surgen construcciones sociales como lo femenino y masculino, lo cual condiciona los roles de géneros de forma binaria y predispone un lenguaje estándar al referirse tanto a mujeres y hombres. Antropólogos culturales como Esteva Fabregat (1995), planteaban que lo masculino representaba una ocupación de poder,

contrario a lo femenino que se situaba en una posición subordinada. Desde aquella tesis, María Jesús Buxó (1988), concluye que:

En relación con las variantes de un código, consideramos que una variante lingüística referida a un estilo propio de un sexo, lo mismo que un sociolecto de clase, es un marcador social y tiene un carácter diferenciador y frecuentemente, discriminativo. Al uso de unas variantes específicas al comportamiento lingüístico femenino o masculino, le denominamos, respectivamente, feminolecto y masculinolecto. (p. 135)

De esta manera, lo femenino y masculino va más allá de los códigos establecidos desde la sociedad lingüística, trayendo consigo una construcción social de cómo debe comportarse un hombre y una mujer. En este sentido Buxó plantea que “en relación con la variante masculina o masculinolecto, el feminolecto, independientemente de la clase social a que pertenezca la mujer, ocupa una posición secundaria. Este feminolecto recibe atributos de inferioridad y desprestigio, a pesar de ser, en muchas ocasiones, isomórfica con la variante normativamente considerada estándar” (p. 136). Son estas normativas sociolingüísticas definidas desde el patriarcado las que han representado a la mujer, estereotipándola y categorizándola en la sociedad.

2.2.3. Discursos feministas sobre la mujer como sujeto subordinado de la historia

En la actualidad, las mujeres son protagonistas de un movimiento feminista cada vez más presente y visible, este busca remover estereotipos y discriminaciones que van desde la sociedad, la política y las estructuras económicas, marginándola a un ámbito privado/doméstico excluyente de lo público/participativo. Frente a los nuevos movimientos sociales, la concepción de sujeto “mujer” se ha replanteado y deconstruido, pero este no ha sido un camino fácil, puesto que a lo largo de la historia se le ha invisibilizado y posicionado como un sujeto subordinado a otro.

La mujer se ha representado a lo largo de la historia subordinada desde una perspectiva masculina, lo cual ha perpetuado un discurso patriarcal que se hegemoniza a través de actitudes visibles, pero en algunos casos imperceptibles. Según Marco Membreño (2001)

La subordinación de las mujeres a los hombres es un fenómeno histórico universal (Gibbens, 1993, p. 201). Es una de esas raras “constantes” o “invariantes” sociológicas que han existido en todas partes y en todas las épocas, independientemente de las formas económicas, políticas o culturales preponderantes. En toda la historia de la humanidad no ha habido sociedad alguna de la que poseamos evidencias empíricas en las que no podamos constatar la presencia de este fenómeno. (p. 84)

Los discursos sobre la mujer se han enfocado en su relación biológica y jerárquica con el hombre. Su rol como reproductora ha permitido que se le considere en espacios totalmente distintos al masculino, estos discursos se adaptan a la temporalidad de los tiempos, y también a las áreas como la economía y la política, los cuales han sido espacios dominados preferentemente por hombres.

En la antigüedad, la historia era registrada principalmente por hombres, por ende, las mujeres quedaban subordinadas a ser censuradas o bien predeterminadas por un discurso patriarcal. La llegada de la educación igualitaria sentó las bases de un nuevo cuestionamiento a la realidad de la época, además, permitió el surgimiento de nuevos ideales, tal como lo es el feminismo.

El discurso feminista coloca en tensión la postura patriarcal, puesto que cuestiona los roles de género, otorgando una mayor autonomía para las mujeres. Al respecto, el feminismo en sus comienzos abarcaba los siguientes postulados:

Patriarcado que asigna roles a las mujeres. Prácticas religioso-piadosas como esparcimiento frente a la explotación o como válvula de escape del ámbito doméstico. Determinismo basado en los modos de producción. Intensa participación femenina en el mundo laboral con escasa o nula remuneración. Se incluye como trabajo la procreación. Estrategias matrimoniales vinculadas al patrimonio. Ausencia de valores como el amor. La pertenencia a la clase social como determinante para vida, educación, etc. La mujer como transmisora del orden social, enmarcada en el ámbito doméstico. (Bell Bravo, 1998, p. 59)

Las dimensiones expuestas son contextualizadas dentro de una realidad pasada sobre la historia de la mujer, aunque perfectamente podemos encontrarlas aún presente en distintas culturas. Los primeros en pensar sobre los roles de géneros fueron antropólogos como Levi-Strauss, y psicoanalistas como Freud, quienes justificaron la posición de la mujer desde características biológicas, psicológicas, e incluso culturales. Lo cierto es que aquellos postulados siguen encontrándose presente, puesto que el patriarcado se perpetúa otorgando roles a las mujeres, y construyéndolas como un modelo articulado para transmitir un orden social, sobre todo en la educación.

El rol del feminismo siempre se ha posicionado como una forma de cuestionar los espacios construidos culturalmente para las mujeres, estos espacios se justificaban a través de las tradiciones, la educación, el Estado y sus políticas gubernamentales, e incluso en la aparición de discurso sobre la masculinidad, los cuales delimitaban (aún más) lo que debía o no ser parte de los roles de la mujer. Son diversas las variables que permiten comprender las dimensiones que aborda el feminismo, puesto que también lo son las diversas construcciones sociales que han delimitado a la mujer en espacios encasillados. La teoría de género también ha permitido reflexionar sobre el feminismo y reconsiderarla en otros patrones, esto puede evidenciarse a través del resignificado del cuerpo, y los discursos sobre lo femenino y masculino. Las posturas sobre los feminismos¹ son diversas. Desde la postura de Joan Scott (2012)

El feminismo fue una protesta contra la exclusión política de las mujeres; su objetivo era eliminar la “diferencia sexual” en la política, pero tuvo que hacer sus reclamos en nombre de las “mujeres” (quienes eran discursivamente producidas a través de la “diferencia sexual”). En la medida en que actuó por las “mujeres”, el feminismo produjo la “diferencia sexual” que procuró eliminar. Esta paradoja —la necesidad tanto de aceptar como de refutar la diferencia sexual— fue condición constitutiva del feminismo como movimiento político a través de su larga historia. (pp. 3-4)

¹ Estudios como los de Joan Scott, Judith Butler, Carol Pateman, Henrietta Moore, Seyla Benhabib, Nuria Varela, entre otras dan cuenta de ello.

La perspectiva de Scott evidencia la ambivalencia o paradoja en la concepción de la “diferencia sexual” dentro del discurso feminista. Para Scott, el feminismo es un reclamo que viene directamente desde las mujeres y en exclusividad para ellas, esto traería como consecuencia demarcar más aún las diferencias sexuales, las cuales no se encuentran dadas únicamente por las características físicas, sino que también por la cultura. El discurso feminista es cambiante porque se reestructura a medida que los contextos sociales y políticos van aprisionando de formas distintas las categorías de género, que por lo demás se sustenta más allá de lo binario.

En Chile, el feminismo fue una postura que surgió desde las necesidades educativas. La lingüista Alejandra Castillo (2011), describe de la siguiente forma los reclamos de las feministas chilenas:

En Chile, el reclamo feminista por una ciudadanía activa se encuentra fuertemente entrelazado con el reclamo por el derecho igualitario a la educación. Ya a comienzos de siglo veinte, la exigencia de los derechos de participación política se asocia a la exigencia de la emancipación intelectual, del derecho a pensar y de actuar por sí misma. (p. 74)

Luego de la emancipación intelectual, las mujeres comenzaron a luchar por sus derechos, primero en las urnas a través de la elección de los altos cargos públicos, y luego, en el intento de recuperar la democracia perdida tras la violenta conformación del régimen militar. Si bien existen diversas posiciones sobre los reclamos que inician los discursos feministas, lo cierto es que todos se justifican en una intensión por sentirse representadas, esto tanto en el ámbito político, como también cultural. Judith Butler (1999) consideró que la representación de la mujer en el discurso feminista podía someterse a diversas ambivalencias. Al respecto menciona:

En su mayoría, la teoría feminista ha asumido que existe cierta identidad, entendida mediante la categoría de las mujeres, que no sólo introduce los intereses y los objetivos feministas dentro del discurso, sino que se convierte en el sujeto para el cual se procura la representación política. Pero política y representación son términos que

suscitan opiniones contrapuestas. Por un lado, representación funciona como término operativo dentro de un procedimiento político que pretende ampliar la visibilidad y la legitimidad hacia las mujeres como sujetos políticos; por otro, la representación es la función normativa de un lenguaje que, al parecer, muestra o distorsiona lo que se considera verdadero acerca de la categoría de las mujeres. (pp. 45-46)

La categoría mujer no es un término estable o constante, puesto que se ve involucrado en múltiples representaciones sobre su género que intentan definirla desde diferentes posturas. Los discursos feministas también definen a la mujer desde una postura que es totalmente contraria a otras, como la representación que el Estado tiene de ellas, o bien, la propia educación, e incluso la historiografía. Estudiar sobre la categoría mujer, significa evidenciar y analizar diversos discursos, comprendiendo su origen y los objetivos que buscan al representarla de tal manera. En esta investigación, el foco en la representación de la mujer se encuentra desde los textos escolares, siendo esta una de las múltiples dimensiones en la cual podemos evidenciar una postura sobre lo que se entiende por mujer desde la enseñanza de la historia.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

La investigación se basa en una metodología de tipo cualitativa con un enfoque hermenéutico comprensivo-explicativo y que utiliza el análisis de contenido, considerando unidades temáticas desprendidas de los conceptos teóricos extraídos desde los textos escolares. Esta decisión metodológica obedece al objetivo general del estudio, puesto que para conocer las diversas representaciones sobre la mujer en los textos escolares es necesario analizar el discurso escrito y visual en los recursos didácticos. Este enfoque también permite interpretar el contexto de la época estableciendo conexiones entre la política curricular y el diseño abordado para la confección del texto escolar. De esta manera, se busca profundizar en los significados y construcciones representativas e históricas que se establecen desde el contenido utilizado para el aprendizaje de la historia.

Esquema resumen metodológico

Recogida y análisis de datos	Técnica de matrices de análisis simplificado para relatos contextuales e imágenes. Análisis a través de unidades temáticas.
Muestra estructural	Textos Escolares de la editorial Santillana, específicamente de Historia y Geografía
Tipo de estudio	Estudio cualitativo de tipo análisis de contenido
Objetivo de investigación	Comprender las representaciones escritas y visuales sobre la mujer en la historia de Chile del S. XX
Problema	Representación de la mujer en los textos escolares

3.1 Tipo de estudio

Bajo el paradigma cualitativo hermenéutico, comprendiendo que la expresión humana posee diversas formas de interpretar sus acciones y las codificaciones lingüísticas que la conforman, la presente investigación utiliza el análisis de contenido (AC) para develar cómo se representa a la mujer en los textos escolares de historia, considerando el uso de un lenguaje verbal y no verbal en su interpretación. Esto debido a que:

en la medida en que el AC se concibe como una perspectiva metodológica cuya finalidad sería la investigación de (al menos algunas de) las virtualidades expresivas en general, este tipo de análisis no tiene por qué restringirse en el ámbito de las expresiones verbales. Puede abordarse, con igual legitimidad, un AC de expresiones gestuales, pictóricas, musicales, etc. (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 179)

El estudio enfocado en el análisis de contenido permite interpretar el uso del lenguaje, es decir, los conceptos, palabras, intenciones y prejuicios relacionados a la representación que se le otorga a la mujer en los textos escolares de dictadura y posdictadura militar. Por otra parte, también permite el análisis crítico y semiótico de las imágenes, específicamente fotografías, las cuales acompañan y complementan el contenido escrito. Además, la investigación utiliza el lenguaje verbal y no verbal para interpretar las diversas fuentes históricas sobre la mujer, de esta forma busca encontrar evidencia explícita e implícita tanto en los discursos como en las fuentes iconográficas, siendo fundamental el análisis crítico y la interpretación de la categoría mujer durante el procedimiento.

Por otra parte, para trabajar con textos escolares se hace fundamental considerar el contexto en el cual aquellos fueron desarrollados. Este debe abordar tanto el diseño curricular como las políticas educativas con relación al currículo nacional de la época, ya que, “texto y contexto son aspectos fundamentales del análisis del contenido, la relación entre los cuales da cobijo a la idea de inferencia, operación analítica clave” (Ballestín y Fábregues, 2018, p. 210). Al analizar las categorías de representación sobre las mujeres en cada texto escolar, se mantendrá una correlación con la política curricular de la época considerando los programas de estudio y los contenidos predispuestos para el desarrollo del material didáctico, todo en complemento con el análisis del contenido.

Desde el análisis del contenido se extrajeron las unidades temáticas relacionadas a los conceptos que se utilizan para exponer a la mujer en los textos escolares, estas fueron trabajadas directamente con los relatos contextuales y las imágenes utilizadas para complementar el estudio. Las unidades temáticas identificadas son las siguientes:

- Mujeres al principio del siglo XX
- Mujeres sufragistas
- Mujeres en las artes
- Mujeres después de la dictadura militar
- Formas en que la mujer entra o no en los textos escolares
- Selección de fuentes escritas por mujeres
- El uso de la imagen en la representación de la mujer

Cada unidad temática se desarrolló considerando los conceptos utilizados en los relatos contextuales y en las fotografías de cada texto escolar. El objetivo fue profundizar en las temáticas abordando los textos dentro del contexto de dictadura militar y posterior a ella, de esta forma se contrasta el su uso, disposición y manejo del contenido tanto en el diseño curricular, como también en la forma en cómo se expone a la mujer en la enseñanza de la historia.

3. 2. Descripción del corpus

Tal como hemos abordado a lo largo de la investigación, el objeto de estudio es la mujer y sus representaciones en los textos escolares producidos por la Editorial Santillana, en los años 1980 al 2000. En ellos se busca extraer información sobre cómo se representa a la mujer en la historia de Chile del siglo XX, este contenido es desarrollado curricularmente en la enseñanza media, específicamente en IV medio para los años entre 1985 y 1999, y para el II medio desde el 2000. La justificación de esta época de estudio se encuentra en su importancia histórica y curricular, puesto que es un período de quiebre que permite reconocer transformaciones en la manipulación y diseño del contenido en los textos escolares. Además, para la investigación, realizar el contraste entre los textos escolares desde 1985 al 2000 es fundamental para el reconocimiento de las representaciones sobre la historia de la mujer.

Por otra parte, la elección del enfoque al eje de historia es también parte de la decisión abordada al momento de delimitar el corpus. Dentro de los enfoques académicos en los textos escolares encontramos; geografía, historia mundial y económica, historia colonial, antropología, entre otras, todas igual de importante y valiosas para su investigación. No obstante, el enfoque hacia la *Historia de Chile del siglo XX* se debe principalmente a la postura que se le otorga a la mujer dentro de su propio contexto histórico, en cómo se aborda, trabaja, y se presenta dentro del recurso didáctico, legitimado por una editorial que establece un diseño curricular y un Estado que garantiza la calidad y eficiencia de aquel recurso en su publicación. Frente a ello, el uso de este contenido curricular (Historia de Chile s. XX) permite observar esos discursos heteronormativos y estereotipados desde distintos acontecimientos históricos, como también desde las formas en que la mujer entra o no a la historia, considerando que durante esta época se evidencia el mayor activismo político y organizativo enfocado en los discursos feministas y en sus demandas.

Dentro de los textos escolares considerados en la época de investigación, se encuentran otros ejemplares como el de la Editorial Salesiana, Universitaria y Zig-Zag. No obstante, estos ejemplares no son considerados en el corpus puesto que su emisión fue esporádica en el tiempo, distinto es el caso de Santillana los cuales podemos ver su participación en licitaciones hasta el día de hoy en conjunto con editoriales como SM y Cal y Canto. Para el caso de esta investigación se consideró únicamente los textos escolares desarrollados por Santillana, esta decisión permitió centrar el estudio en un corpus más condensado, además de abordar comparaciones entre las diversas ediciones de los textos.

La decisión de abordar la Editorial Santillana no es azarosa, esta editorial se ha desarrollado a lo largo de su trayectoria como una de las más influyentes en el desarrollo del material pedagógico. Esta comenzó en Chile denominándose Santillana del Pacífico, y luego, desde 1985 en adelante, se denominó Santillana en la comercialización de su marca. El año 2008 pasa por una fuerte crisis económica, en la cual termina perteneciendo al Grupo Prisa, el mayor grupo de medios de comunicación español para la difusión del contenido cultural y educativo. Su participación constante y activa durante las licitaciones públicas ha permitido atesorar textos escolares de todas las asignaturas, resaltamos únicamente el proceso de

licitación del 2020, en donde *Santillana del Pacífico S.A de Ediciones* contó con un “valor total de 3.508.943.222 pesos, se quedó con 11 de los ítems licitados, destacando textos de Lenguaje (2°, 7° y 8° básico) e Inglés (1° a 5° básico)” (El Dinamo, 1 de Octubre, 2019). Debido a estas consideraciones, Santillana es una de las más influyentes editoriales dentro del mercado de textos escolares, por ende, es un foco de investigación debido a su trayectoria y trascendencia.

Al profundizar en la metodología editorial encontramos el trabajo en conjunto con expertos, los cuales son encargados de elaborar los textos escolares. Para el texto de Santillana emitido durante 1985 a 1995, la edición y construcción estuvo a cargo del historiador Gonzalo Vial Correa, uno de los académicos destacados por investigaciones enfocadas a una historia oficial. Posteriormente, el texto licitado en el año 2000 fue escrito por Enrique Azúa Herrera, Lucía Victoria Valencia Castañeda y Lorella Edda Lopresti Martínez, siendo profesionales de la historia y la educación. Mencionamos a los y las autores/as porque existe un cambio sustancial en la propuesta de diseño curricular abordado en los textos escolares, lo cual puede deberse al cuestionamiento sobre quiénes escriben los textos, y en cómo al momento de adjuntar una visión de autoras, podemos reconocer una mayor presencia de la mujer en el tratamiento del contenido, elementos del cual profundizaremos en el levantamiento de los resultados.

Con respecto a los datos recolectados, el énfasis se encuentra específicamente en los relatos contextuales y en la iconografía, marginando las actividades o talleres didácticos, la decisión obedece al tipo de estructura de los textos escolares y a la delimitación del corpus en cuanto a su análisis. Además, es necesario considerar que la estructura de los textos anterior a la década de los años 2000, son “estilo manual”, es decir, el enfoque se encuentra en el saber enciclopédico más que en el trabajo didáctico, por lo tanto, las fotografías son escasas al igual que la utilización de fuentes escritas, ya sea primarias o secundarias.

3. 3. Análisis de datos

Para la recolección de los datos se estableció el uso de matrices simples que permitieron organizar la información extraída de los textos escolares. Tal como se mencionó,

el criterio al momento de clasificar o no una información importante para el análisis en la investigación es la categoría de mujer, es decir, cualquier relato contextual, fuente histórica e iconográfica que perteneciese o hablara sobre la mujer, era un dato valioso para la investigación. Frente a ello, fue necesario construir matrices que permitieran clasificar tanto los relatos contextuales y el uso de fuente escrita, como también otra para fuentes iconográficas.

La decisión de utilizar matrices simples para la organización de la información se debió a la necesidad de establecer un orden sobre los datos extraídos de los textos escolares, facilitando su reclasificación en las unidades temáticas mencionadas con anterioridad. De esta forma, se espera que, al ser analizadas con la metodología del análisis de contenido, se pueda contrastar los datos de forma más eficiente, como también precisar en la saturación de este.

3.3.1. Matrices para relatos contextuales y fuentes escritas

La matriz se construyó considerando los siguientes datos introductorios:

- Título
- Autor/es/as
- Editorial
- Año de publicación

Luego, se estableció la siguiente clasificación para los datos extraídos del corpus:

- Página
- Título de la unidad/lección
- Contexto histórico
- Relato contextual seleccionado/fuente primaria o secundaria utilizada
- ¿Cómo se representa a la mujer?

La estructura de la matriz permitió en una primera instancia clasificar el texto de estudio que se trabajará, registrando el título y el nivel de enseñanza media al que va dirigido, los datos sobre el nombre del/los autor/es/as y el año de publicación, estos son fundamentales

para contextualizar el material de estudio. La segunda parte de la matriz permitió clasificar la información encontrada y extraída del texto considerando la página y el título de la unidad/lección, el cual establece datos sobre cómo se trata el contenido curricular e histórico. Para contextualizar el contenido extraído del texto escolar se dispuso de un apartado que explica el escenario histórico en el que se encuentra la información, luego se adjunta y se cuestiona a través de la siguiente pregunta: ¿cómo se representa la mujer?, esta sección de la matriz permitió elaborar una breve interpretación, justificando su selección como parte de la investigación.

3.3.2. Matrices de fuentes iconográficas

La matriz se construyó considerando los siguientes datos introductorios:

- Título
- Autor/es/as
- Editorial
- Año de publicación

Luego, se estableció la siguiente clasificación para los datos extraídos del corpus:

- Página
- Título de la unidad/lección
- Contexto histórico
- Tipo de imagen
- Pie de página
- ¿Cómo se representa a la mujer?
- Adjuntar imagen

La matriz para fuentes iconográficas se diferencia con la anterior debido a la utilización de un apartado que define el tipo de imagen y el pie de página. Estos dos elementos permitieron categorizar la imagen seleccionada y extraída del texto escolar. También se adjuntó la descripción elaborada por los/as autores en el pie de página, el cual permite

comprender una interpretación propia del material a través de la fotografía. En el siguiente cuadro se expone todas las fotografías utilizadas para el análisis de la investigación.

Cuadro de resumen de fuentes primarias (anexo 2)

<p>Fotografía 1</p> 	<p>Fotografía 2</p> 
<p>Fotografía 3</p> 	<p>Fotografía 4</p> 
<p>Fotografía 5</p> 	<p>Fotografía 6</p> 

Fotografía 7



Fotografía 8



Fotografía 9



3. 4. Criterios de credibilidad

Comprendiendo que la presente investigación se sitúa en el paradigma de los estudios cualitativos, la fiabilidad y validez del trabajo se establece desde los métodos utilizados para el análisis de los datos, como también en el procedimiento, seguimiento y conclusiones realizadas por la investigadora en contraste con otras investigaciones similares. Teniendo estos elementos en cuenta, es necesario expresar que el estudio satura el dato en el momento en que no es posible registrar información nueva del sujeto de estudio, esto ocurre cuando se cumplen dos situaciones: delimitación de la época de investigación, y cuando se registra la totalidad de los relatos contextuales, fuentes escritas e iconográficas en las que aparecen o se narra sobre mujeres. Además, cabe mencionar que este trabajo se encuentra arduamente revisado en todas sus fases de producción, también fue sometido a un juicio de expertos, en el cual fue presentado a profesores y profesoras del ámbito curricular de países como México,

Perú y Colombia gracias a la invitación del Núcleo de Currículum, Conocimiento y Experiencia Educativa (NECCEE) de la Universidad de Chile (2019), en la cual se realizaron debates y conversaciones sobre el tema de estudio, comentarios que en su mayoría fueron aplicados al desarrollo de la investigación.

Considerando lo anterior, los resultados de la investigación son consistentes con los estudios de María Ávila, Katherina Araya, Daniela Lillo, e incluso con estudios financiados por el Banco Iberoamericano del Desarrollo, que concluyen en diversas situaciones o escenarios, que las mujeres en los textos escolares son representadas por medio de estereotipos que engloban un carácter sexista sobre su género. Esto garantiza la fiabilidad de la investigación, debido que al contrastarse con otros estudios, permite considerar las mismas conclusiones en diversas temporalidades y perspectivas metodológicas, otorgándole mayor credibilidad.

De la misma manera, la investigación responde al criterio de la credibilidad y también “exige una estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica, y si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana” (Hansen, 1979, p. 80). Al respecto, basta con estudiar las diversas teorías de género, específicamente de los estudios feministas, para comprender que existe una realidad empírica que engloba el rol de la mujer durante su construcción como sujeto histórico marginado de su historia y sometido a construcciones sociales en el que se le atribuyen características que la definen sólo por su rol biológico. Autoras como Joan Scott, Judith Butle, Alice Walker, Simone de Beauvoir, Virginia Wood, Julieta Kirkwood, entre otras expositoras internacionales y nacionales, permiten comprender que la teoría feminista y las investigaciones sobre el género se basan en las construcciones sociales desde diversas áreas de la realidad. Frente a ello, esta investigación se basa desde sus teorías para ser aplicada a las diversas representaciones que desde el currículum apoyado se hacen visibles desde la interpretación analítica.

Con relación al proceso de triangulación, este es entendido como la forma en la que se reúnen una gran variedad de datos y métodos, para ser aplicarlos a un mismo tema o problema. Según Hansen (1979), “implica también que los datos se recojan desde puntos de

vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo -y en varios momentos- utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos” (p. 81). A través de la triangulación se espera aumentar la validez del estudio, para ello utilizaremos la triangulación de tipo teórica.

Con relación a la teoría curricular, se reconocen diversos exponentes tales como John Dewey, Franklin Bobbitt, Ralph Tyler, Hilda Taba y Michael Schiro. Sin embargo, las dimensiones del currículum de Allan A. Glatthorn (2018) son la base principal de esta investigación, puesto que definen al currículo como “un plan hecho para guiar el aprendizaje en las escuelas, usualmente representado en documentos recuperables de distintos niveles de generalidad, y la actualización de esos planes en el salón de clase” (p.12). Desde esa descripción, una de las dimensiones curriculares trabajadas en este estudio es la del currículum apoyado. Este se considera como todo aquel material que permite apoyar al currículo pre escrito, siendo garantizado, masificado y producido con la ayuda del Estado. En esta categoría entra los textos escolares como parte del currículum apoyado, una de las diversas dimensiones del currículo, sobre todo en su papel dentro del reforzamiento pedagógico, su uso y reproducción del contenido.

Desde otra perspectiva, la teoría de género permite profundizar en la discusión curricular desde los patrones culturales enfocados en la corporalidad, el estereotipo y los roles, entre otras construcciones sociales, siendo parte de ello los aportes de autoras como Joan Scott, Judith Butler, Carol Paterman, Henrietta Moore y Seyla Benhabib. Estas propuestas son parte del paradigma de la investigación y conforma tanto el marco teórico como el desarrollo del estudio, ya que al cuestionar las representaciones de la mujer desde los textos escolares se hace fundamental profundizar sobre aquellas estructuras culturales y sociales que intervienen en los discursos pedagógicos.

Con relación a la cultura como una construcción social, la investigación se basó en la teoría de Bourdieu y Passeron, como también en Berger y Luckmann, comprendiendo la existencia de una interacción simbólica que reproduce una cultura basada en principios del lenguaje y las actitudes, las cuales se desenvuelven dentro de una sociedad que atribuye significados y significancias a su propia realidad a través del contacto con otros/as. La

investigación se sitúa desde una perspectiva sociocultural, ya que la interpretación de las representaciones nace del cuestionamiento a las estructuras sociales como los estereotipos, el patriarcado y el sexismo desde el rol de la mujer.

3. 5. Plan de análisis de los datos y/u otra información reunida

Considerando el paradigma cualitativo de la investigación y el método del análisis de contenido, se utilizó el concepto de teoría anclada para definir, describir y analizar las categorías de estudio. Según el estudio de Mucchielli (2011), este consiste en los siguientes procedimientos:

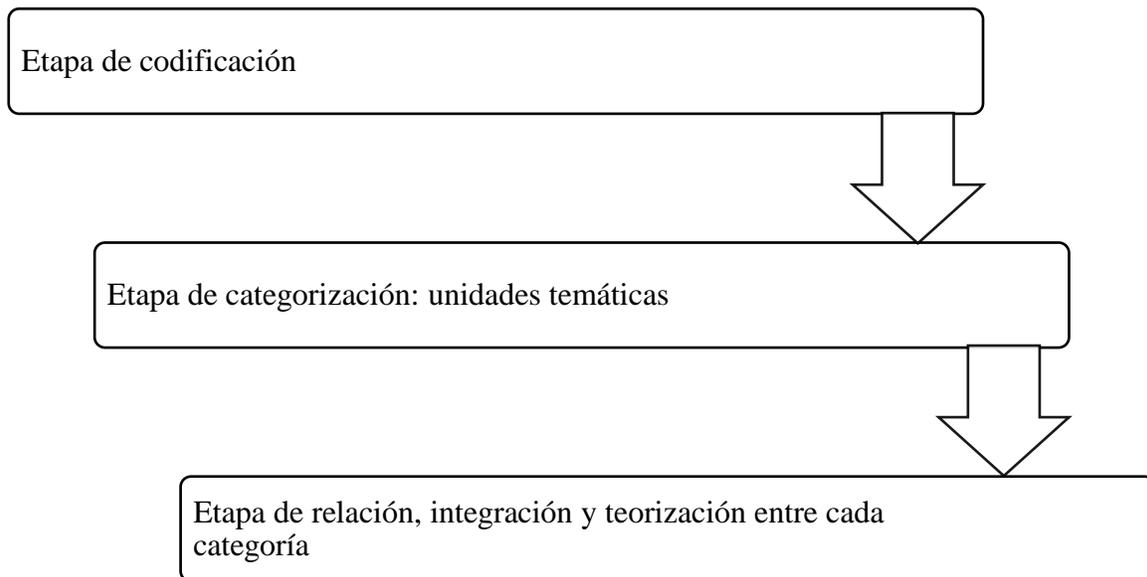
- Etapa de codificación: relectura de información, selección de información a utilizar y reconocimientos de tópicos o temas.
- Etapa de categorización: revisión y análisis a mayor abstracción de cada una de las categorías.
- Etapa de relación: se relacionan cada una de las categorías en torno a los objetivos de la investigación.
- Etapa de integración: desarrollo de preguntas que permiten profundizar en las categorías analizadas y en los objetivos específicos.
- Etapa de teorización: integración de posturas teóricas similares a las conclusiones extraídas de las categorías.

A través de la etapa de codificación, las categorías seleccionadas responden a la exposición de la mujer dentro de los textos escolares que conformaron el corpus de la investigación. Cada categoría se analizó utilizando los relatos contextuales y las diversas fuentes, primero por separado y luego en su complemento. En una primera instancia las categorías fueron abordadas desde la representación de la mujer en la historia de Chile (siglo XX), y luego estas mismas categorías se profundizaron en su disposición dentro del texto escolar, considerando la estructura, el uso de fuentes escritas, e imágenes.

Las etapas de relación, integración y teorización se desarrollaron en cada temática o categoría, y el análisis se abordó acompañado de bibliografía que permitió profundizar en personajes históricos expuestos en los textos escolares. También se utilizaron estudios

enfocados en la teoría feminista y de género, además de documentos historiográficos para contextualizarlos. También, se dispuso de una separación periódica en el corpus, con el objetivo de analizar los documentos en su totalidad, y luego contrastarlos. Posterior a la conclusión, se adjuntó la bibliografía y los anexos en los cuales se encuentran todas las matrices utilizadas para la investigación.

Esquema de resumen plan de análisis con teoría anclada



3.6. Codificación de los datos

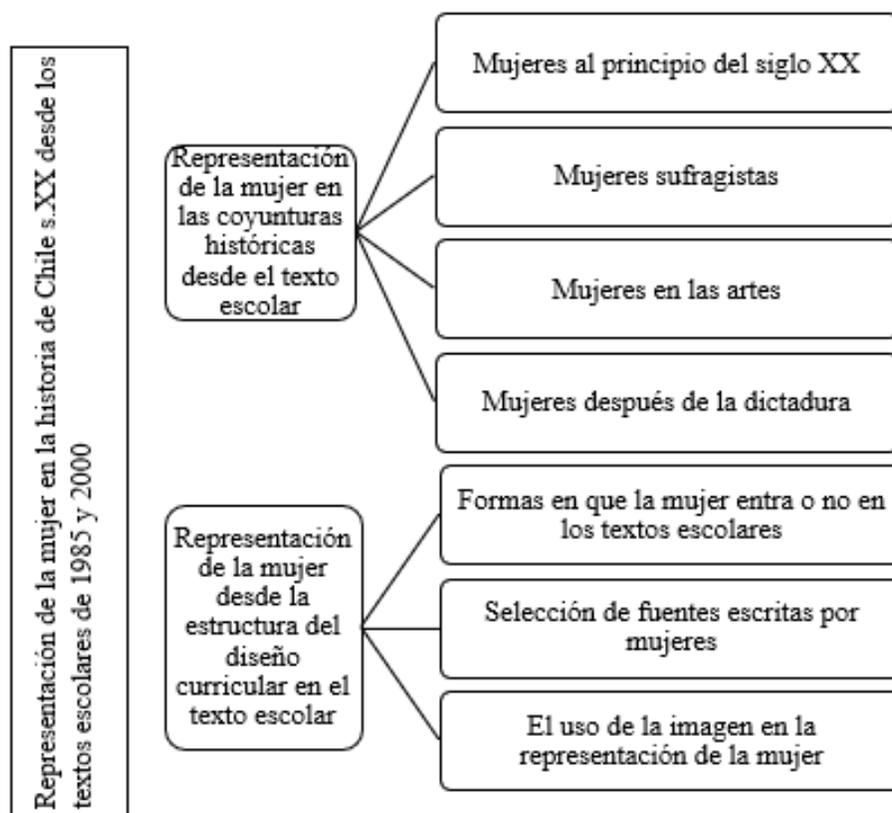
De acuerdo con la metodología señalada, el análisis del contenido considera en primera instancia la codificación del contenido, rescatando lo más relevante de los resultados obtenidos en unidades de análisis, el objetivo es que los tópicos permitan desarrollar una mayor descripción del sujeto de estudio, y posteriormente un análisis en profundidad. Esta codificación debe contextualizarse, para ello se hace fundamental considerar tanto el contexto histórico del contenido, como también el de la muestra considerando los textos escolares en dictadura y posdictadura militar.

La codificación inicia a través de una nueva revisión de los datos extraídos y predispuestos en las matrices, desde ahí se analiza y se construyen categorías, para ello se

considera en todo momento la pregunta de investigación; ¿cómo se representa a la mujer en la historia de Chile del siglo XX en los textos escolares de historia entre 1980 y 2000?, también se enfatiza en el objetivo general definido por comprender críticamente las representaciones de la mujer en los textos escolares de historia. Las categorías de análisis se encuentran subclasificadas en dos momentos específicos, los cuales se relacionan teóricamente con las propuestas curriculares y el paradigma feminista desde la representación de la mujer en la historia oficial, además trabajan temporalidades concretas iniciando a mediados de la dictadura militar (1980), surcando por el proceso de transición a la democracia consolidado en 1990 en adelante, y finalizando con el cambio de milenio en los años 2000.

3.7. Categorías construidas

Siguiendo la lógica del método de análisis de contenido, se decidió utilizar unidades temáticas para reorganizar la información extraída del corpus, las cuales fueron clasificadas dependiendo del contenido de análisis que abordan cada una de ellas, siendo la siguiente:



Cada unidad temática se organiza bajo dos grandes dimensiones; la primera se enfoca en los acontecimientos históricos que involucran a la mujer desde la narración y representación en el texto escolar. La segunda dimensión enfatiza en la estructura del contenido dentro del texto, considerando a la mujer desde una página especial o de profundización, como también en el tipo de lenguaje utilizado para referirse a su género. Estas se encausan desde un estudio progresivo en el tiempo, las cuales comienzan durante la dictadura militar, el proceso de transición a la democracia y la actualidad, este último entendido desde el año 2000.

Para facilitar el análisis y la distinción del corpus, se utilizarán las siguientes nomenclaturas:

TE1	Texto escolar 1	Historia y geografía 4 Educación Media	Gonzalo Vial Correa	Período dictadura militar y proceso de transición a la democracia: publicado en 1985-1988-1991-1994-1995
TE2	Texto escolar 2	Ciencias Sociales II Educación Media	Enrique Azúa Herrera, Lucía Valencia, Lorella Lopresti	Período de posdictadura militar: publicado el año 2000

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el desarrollo del presente capítulo se da cuenta de los principales resultados obtenidos en el proceso de investigación. Tal como se mencionó en la metodología, este estudio utiliza unidades temáticas para profundizar en cada una de las representaciones en donde la mujer es neutralizada, visibilizada e invisibilizada de su propia historia dentro de los textos escolares. Para ello, es fundamental volver a recordar el objetivo general del estudio el cual consiste en comprender críticamente las representaciones de la mujer en los textos escolares de historia entre 1980 al 2000 a través de la descripción del contexto histórico y curricular, además del análisis de los relatos contextuales, fuentes escritas e iconográficas relativas a la historia de Chile siglo XX.

Las unidades temáticas desarrolladas en este capítulo presentan elementos introductorios sobre el contenido histórico que aborda cada categoría, luego se profundiza en cada caso considerando su contexto de dictadura y posdictadura militar. Finalmente se busca concluir a través de una comparación y contraste en las diversas representaciones e interpretaciones extraídas desde el análisis del contenido, de esta forma podemos dar cuenta tanto del objetivo general de la investigación, como de los específicos. También es necesario considerar que, tal como se expuso en la metodología, las primeras cuatro unidades temáticas corresponden a una clasificación que aborda específicamente el contenido histórico en las representaciones de las mujeres. Posterior a ello, las últimas tres unidades temáticas establecen un análisis sobre cómo los textos escolares utilizan los relatos contextuales, el lenguaje y las imágenes para representar a la mujer desde la Historia de Chile. Esta predisposición del contenido no es casual, puesto que obedece a un diseño curricular expresado en la selección de las fuentes, situación que permite inferir cómo y de qué forma entra la mujer en la enseñanza de la historia.

4. 1. Mujeres al principio del siglo XX

Esta categoría profundiza sobre el rol de la mujer en el primer acontecimiento conflictivo de la historia de Chile en el siglo XX: la cuestión social. Ambos textos escolares inauguran el inicio del siglo con el gobierno parlamentario y la gran ola de movimientos sociales, estos últimos producto de las escasas condiciones laborales que aquejaban a la clase obrera dentro de un contexto de auge económico producto de las grandes salitreras. Dentro de este período, las mujeres comenzaron a desarrollarse cada vez más en la producción comercial e industrial, siendo los primeros indicios de la mujer en el área laboral. Además de ello, se organizaron de diversas maneras para ser parte de la lucha por mayores beneficios legales hacia la clase trabajadora.

Título de lecciones sobre la temática

TE 1	<p>“El parlamentarismo y la sociedad chilena hacia 1920” (p. 212)</p> <p>“Transformaciones y consolidación de la sociedad y de la política chilena” (p. 228)</p>
TE 2	<p>“Algo está cambiando en la ciudad” (p. 190)</p> <p>“Desde la perspectiva católica” (p. 194)</p> <p>“Desde el Estado: leyes y represión” (p. 198)</p> <p>“Página de profundización mujeres y niños en el trabajo” (p. 202)</p>

Como se puede evidenciar, en ambos textos existe la interpretación de un contexto histórico regido por una etapa de transformaciones en la sociedad chilena. El texto publicado en dictadura evidencia la importancia de resaltar la generalidad de este proceso, comprendiendo que son cambios sociales y políticos que involucran a toda la ciudadanía. En cambio, el TE 2 (emitido durante el 2000) permite evidenciar una diversidad de posiciones para comprender el acontecer político y social agrupando perspectivas desde el Estado, la Iglesia, y la sociedad de la época considerando mujeres y niños. Estos títulos entregan una panorámica sobre cómo se aborda el contenido en torno a la unidad histórica, además de definir y delimitar el rol de la mujer en la predisposición del diseño curricular y la línea editorial del texto.

4.1.2 Mujeres y familia en la cuestión social

Partiendo por el relato contextual, la coyuntura histórica de la cuestión social en Chile se establece considerando que existen diversas dificultades que aquejan a la clase minera y trabajadora del país, siendo uno de estos la vivienda, la higiene, el vicio, la alimentación e incluso la promiscuidad, es en este punto donde encontramos la primera referencia que se le otorga a la mujer dentro de esta problemática social. Al respecto se menciona lo siguiente:

TE1: Promiscuidad: El atochamiento de las viviendas genera la promiscuidad, con séquito impresionante de males: disolución de familias; ilegitimidad de los hijos; vagancia, delincuencia y prostitución.

A través de la cita, se puede comprender que el concepto de promiscuidad es dirigido especialmente a las mujeres, puesto que se enfoca en elementos como la disolución familiar, la ilegitimidad de los hijos, y la prostitución. Este apartado cuestiona a la mujer como madre, y la posiciona como parte del problema, ya que al hablar de la disolución familiar y el abandono, se está cuestionando el cuidado del núcleo familiar, además de culparla indirectamente de la sobrepoblación y la insalubridad en la vida del conventillo. Con relación a esta temática, la investigadora Elizabeth Quay (2001), enfatiza en que:

La literatura sustancial sobre las relaciones industriales chilenas ha descrito la evolución de la cuestión social en Chile como un fenómeno exclusivamente masculino: políticos y empleadores hombres discutiendo los destinos y el control de mineros y trabajadores industriales hombres. Dado que ellos se han enfocado exclusivamente en los conflictos entre los trabajadores y sus empleadores masculinos, los historiadores han desestimado la amplia evidencia de la preocupación pública por las mujeres trabajadoras. (p. 19)

Desde este punto de vista, la representación que evidencia el texto escolar se basa desde una perspectiva masculina del acontecimiento histórico. Tal como plantea la autora, no se enfatiza en las problemáticas que rodean a la mujer trabajadora de aquella instancia, si no que se le cataloga como parte de los problemas que aquejan a la masa de hombres obreros.

Siguiendo esta lógica, la única fuente iconográfica que se utiliza en este texto escolar es precisamente en esta lección, y corresponde a la siguiente:

Fotografía 1



En ella podemos observar gráficamente la representación de la mujer como madre en conjunto a su familia heteronormada, la cual incluye a su marido junto a sus hijos. En este punto resulta curioso la utilización de esta fotografía para definir cómo vivían las familias en los ranchos establecidos dentro de la ciudad, puesto que en una primera instancia se narra la diversidad de dificultades que aquejaban a la comunidad, entre ellos la disolución del núcleo parental, la promiscuidad y la ilegitimidad de los niños, para luego, mostrar una imagen totalmente opuesta a lo decretado.

La decisión derivada en la utilización de una imagen familiar, puede deberse a como la dictadura militar establecía un discurso que primaba en el núcleo parental, considerando papeles obligatorios tanto para hombres como para mujeres. Según Giselle Munizaga y Lillian Letelier (2014), esta última debía “actuar como caja de resonancia de los valores autoritarios en el seno familiar. Las políticas de gemonización hacia las mujeres se realiza a partir de consideraciones pragmáticas hechas tanto a la luz de las experiencias históricas cercanas... como de consideraciones ideológicas” (p. 537), lo cual permite entender que además de mostrar cómo era la sociedad obrera de la época, también pretendía empatizar con la realidad de los/as estudiantes al utilizar el texto escolar, y así establecer un aprendizaje significativo a su concepto propio de “familia”.

4.2.2. Discursos sobre la mujer trabajadora

En comparación con el apartado anterior, el TE 2 sitúa el rol de la mujer desde una perspectiva más desarrollada y en contraste con la representación abordada por el TE 1. En el relato contextual que se expondrá a continuación se explicita que las mujeres llegaban a las salitreras y a los conventillos para quedarse, siendo los servicios domésticos su forma de mantenerse económicamente. No obstante a lo anterior, también se especifica la prostitución como una forma de sobrevivencia exclusivamente realizada por mujeres, lo cual da cuenta de un discurso que problematiza esta actividad y reafirma una posición conflictiva frente al quiebre de la familia y la posición negligente de la mujer dentro del contexto de cuestión social.

T2: Las mujeres generalmente llegaban para quedarse, ocupándose en el servicio doméstico, algunas actividades autónomas y en muchos casos también, en la prostitución.

Este relato contextual permite comprender dos perspectivas sobre la mujer en su entrada a la enseñanza de la historia: lo privado y lo público, el primero marcado por lo doméstico, y el segundo por el espacio laboral, social y político. La mujer en este contexto entra al área laboral con la finalidad de apoyar y complementar la economía dentro del hogar, es decir, su participación en el ámbito público se condiciona por el ámbito privado. Por otra parte, el TE 2 también evidencia la oportunidad de la prostitución como tema destacado al comprender el rol de la mujer desde las salitreras, no obstante, estas dos dimensiones son abarcadas de una forma distinta, puesto que el TE 1 describe la promiscuidad como parte del problema invisibilizando el rol laboral que desempeñó la mujer durante la misma época, en cambio, el TE 2 profundiza más allá, y delimita los espacios privados y públicos que abordaron las mujeres, dando con ello una interpretación diversificada de la historia, y sumando una nueva representación de la mujer: la trabajadora.

Profundizando en lo anterior, el trabajo femenino es definido de la siguiente manera en el relato contextual del texto escolar:

TE 2: El trabajo femenino, muy abundante en el sector industrial urbano, no contaba con ninguna condición que protegiera la maternidad. La mano de obra infantil era empleada frecuentemente y se pagaba a un precio muy por debajo del salario de los adultos. Así, sin excepción, dentro o al margen del sistema, las posturas socialistas y anarquistas, creyeron que la organización y movilización de los trabajadores eran el único mecanismo posible para mejorar sus condiciones de vida.

El trabajo femenino se visibiliza como una opción de diversas mujeres para apoyar a sus familias, las condiciones que emergían de su contexto laboral se establecían desde su rol como madre, siendo la ley de sala cunas una demanda que legitima esta postura histórica sobre la mujer. Estas demandas fueron representadas por las organizaciones del movimiento socialista y anarquista, no obstante, el relato contextual omite la participación política femenina en aquella época y lo reemplaza a través de la representación masculina. Es importante tener en consideración este punto, puesto que a continuación se ahondará en una página de profundización que aborda desde otra perspectiva el rol de la mujer en el área laboral:

TE 2: Frente a las huelgas y demandas obreras, los empresarios de ciertos sectores - sobre todo de la confección, fabricación de cigarrillos y panaderías- amenazaban con reemplazar a los huelguistas por mujeres que realizarían el mismo trabajo por menos salario.

El relato despolitiza a las mujeres en las huelgas y demandas obreras, ya que se les considera pacifistas, obedientes y una mano de obra barata frente al mismo trabajo realizado por hombres. Este relato contextual de autoría propia omite un detalle fundamental en esta temática, y es que las mujeres chilenas de esta época sí presentaban un activismo en la lucha por sus derechos laborales, más no una organización gremial como tal. Desde el estudio de Julieta Kirkwood (1986) en adelante, se hace evidente el rol de la mujer en aquel momento histórico:

Tenemos, por ejemplo, a la mujer de campamento, activísima en las salitreras del Norte Grande y especialmente en momentos de crisis, de huelga. Su trabajo consiste

en proporcionar comida a los obreros del campamento. separados de sus familias. Y lo hacen permanentemente, soportando el peso de la huelga. El discurso político sobre ellas, en este período de gran agitación y conciencia, no va más allá del referido a la abnegada mujer-madre, sin que quede claro el reconocimiento de su condición de trabajadora.

En el mismo período encontramos a las mujeres fabricanas, llamadas peyorativamente “rotas fabricanas”. (...) Pese a su relativa independencia económica, a su desplazamiento fuera de la casa, y a la constitución de colectivos de mujeres, no tenemos aún información reconocida y registrada sobre intentos de organización gremial específicos ni de su expresión política. (pp. 56-57)

Los elementos planteados por Kirkwood se hacen más evidentes en el texto escolar al ser contrastados con las fotografías, estas complementan el relato contextual sobre el estudio de la cuestión social desde la perspectiva femenina.

Fotografía 2



Fotografía 3



En contraposición a lo establecido desde el relato contextual considerando a la mujeres desde una perspectiva pacifista, las fotografías dan cuenta de los ejemplos que Kirkwood propone como activista (desde su propia posición y considerando su contexto) con los movimientos sociales. La *Fotografía 2* posee como pie de página “en las ciudades las campesinas se ocupaban en actividades como el comercio ambulante de productos

tradicionales (como el mote con huesillo), en la costura y el lavado, además del servicio doméstico”, no obstante, lo que omite esta descripción, es que aquella escena corresponde a los almuerzos que organizaban las mujeres para apoyar a los obreros en sus labores y manifestaciones huelguistas. Tal como declaraba Kirkwood, “convivían y eran víctimas de las problemáticas que aquejaban a la sociedad de la época” (p. 56).

Por otra parte, la *Fotografía 3* complementa el relato contextual sobre el desarrollo de las mujeres en las fábricas de calzado, demostrando gráficamente cómo se desenvolvían dentro de este ámbito, ejemplificando su obediencia y laboriosidad. Por consiguiente, podemos observar dos perspectivas que demuestra una inconsistencia del texto escolar en la representación de la mujer dentro del período histórico, puesto que por una parte evidencia una actividad politizada enfocada en la organización de las campesinas al dar alimentos a sus compañeros de huelga, y por otra parte se grafica pictóricamente cómo se obdese la organización laboral en la empresa textil.

Entendiendo que estamos analizando una página de profundización sobre la mujer y su entrada al ámbito laboral, el siguiente relato contextual evidencia una reflexión fundamental sobre el rol de la mujer y la continuidad de las demandas laborales:

TE 2: A lo largo de todo el siglo XIX, numerosas mujeres y niños fueron empleados en haciendas, talleres, minas y fábricas, soportando extenuantes jornadas de trabajo, en condiciones de franca insalubridad, y recibiendo salarios muy inferiores a los de los hombres que realizaron labores similares. Estamos comenzando un nuevo siglo y muchas de estas situaciones siguen repitiéndose en el mundo y en nuestro país.

La interpretación de un acontecimiento histórico desde la perspectiva de las mujeres y su extrapolación a los tiempos actuales son una reflexión valiosa al momento de comprender cómo se representa a la mujer en los textos escolares, puesto que la realidad permite visibilizar problemáticas históricas que siguen vigentes, además de trabajar habilidades como el pensamiento crítico en la construcción de un material didáctico.

Teniendo esto en cuenta, tanto el TE 1 como el TE 2 evidencian un tratamiento del contenido diverso, sobre todo considerando el enfoque histórico que se le otorga a la mujer.

Encontrar un relato contextual como el anterior sería imposible en el TE 1, debido a su perspectiva centrada en el desarrollo enciclopédico de la historia oficial o del Estado. No obstante, si bien el TE 2 evidencia una representación más completa y compleja sobre la mujer dentro de esta coyuntura histórica, cabe decir que la representación discursiva se torna pacífica frente a las problemáticas sociales, evitando hablar sobre su rol político y activista en tal contexto, incluso teniendo presente la diversidad de estudios historiográficos que durante el 2000 circulaban sobre la historia de las mujeres.

4. 2. Mujeres sufragistas

Esta categoría se enfoca en comprender cómo se representa uno de los acontecimientos más importantes para las mujeres, su consideración como ciudadana a través del derecho a sufragar. En ambos textos escolares, este contexto se desarrolla de forma distinta, lo cual permite evidenciar una diferencia de perspectiva en la representación de lo que las historiadoras llaman, la segunda ola feminista.

TE 1	“La crisis político-social y los diversos intentos por resolverla” (p. 243)
TE 2	“Página de profundización: El despertar de la conciencia femenina” (p. 220) “La promoción de la participación desde el Estado” (p. 266)

A través de los títulos podemos evidenciar la perspectiva que cada texto posee sobre este acontecimiento histórico, ya que para el TE 1 se trabaja como parte de una crisis política y social, pero en el caso del TE 2 se ejemplifica desde un despertar de la conciencia femenina, adoptando tal cual el nombre de un capítulo completo del libro *Ser política en Chile* de Julieta Kirkwood. Ambos textos desarrollan este acontecimiento como parte de la ampliación de la democratización ciudadana, siendo un eje disciplinar que sigue desarrollándose en igualdad de condición en el currículum actual.

4.2.1. El sufragio femenino como mero antecedente contextual

Como hemos identificado en el análisis anterior, el texto de Gonzalo Vial posee una perspectiva enciclopédica del contenido histórico, por ende, su predisposición temporal se basa en los gobiernos de turno más que en los procesos históricos y progresivos que ocurrieron dentro de la historiografía chilena. Frente a ello, el desarrollo del voto femenino se encausa en un contexto de crisis producto de la rotativa presidencial, la crisis de los partidos de izquierda y la presencia de regímenes políticos.

La temática sobre el voto femenino en el texto escolar es escasamente desarrollada, la forma en la que se trabaja se expresa en el siguiente relato contextual:

TE 1: En primer término, la masa de votantes era mucho mayor, mucho más libre en el acto de sufragar. Se fue así volviéndose inmanejable.

Las etapas de crecimiento de la masa electoral fueron las que siguen:

1874. Se suprimen las exigencias de fortuna para tener derecho a sufragio, y se rebaja la edad mínima para igual efecto, uniformemente, a veintiún años.

1934. Voto de la mujer en las elecciones municipales.

1949. Voto de la mujer en todo tipo de elecciones.

1970. Voto de los analfabetos. Rebaja de la edad mínima para sufragar a dieciocho años.

Podemos evidenciar que el acontecimiento que da cuenta del voto femenino se encuentra periodizado dentro de un contexto marcado por el aumento de la masa electoral, por consiguiente, esta interpretación no evidencia la importancia del hecho, ni tampoco la lucha que miles de mujeres desarrollaron para lograr aquel triunfo, es decir, se invisibiliza la politización de la mujer en pos de la grandeza del Estado al darle cabida en el sistema democrático a minorías no representadas. Además, se enfatiza en el descontrol y la inestabilidad debido a la gran masa electoral, exponiéndose de la siguiente manera:

TE 1: La inestabilidad del electorado -su falta de fijación en un partido o conjunto de partidos por un tiempo suficientemente largo- fue la primera causa de la crisis política.

La interpretación histórica que se realiza sobre el aumento de la masa sufragista se aborda como una causa de la crisis política. Esta inicia desde la equidad del voto (supresión de la fortuna para optar al voto) hasta la consideración de mujeres y analfabetos. Teniendo en cuenta estos elementos, se puede evidenciar que este “ciclo de inestabilidad” se perpetúa hasta el gobierno de Salvador Allende, que dentro del texto se encuentra representado bajo el título *Crisis final del régimen político*. Esta forma de comprender la historia se debe al discurso y al contexto político de bipolaridad propio de la época en la que fue publicado el texto escolar, además estas opiniones no fueron reeditadas a lo largo de los años, perpetuándose este error conceptual hasta 1995.

Por otra parte, cabe destacar que este texto escolar omite en su desarrollo la importancia del movimiento femenino y feministas en la victoria del sufragio, puesto que no visibiliza las diversas organizaciones que ya en su contexto de emisión se hacían presente, sobre todo el movimiento pro emancipador de la mujer chilena (MEMCH) y el movimiento de mujeres populares (MOMUPO), lo cual evidencia una omisión del contenido sobre la representación política de la mujer que lucha por sus derechos civiles, reemplazándolo por un discurso estatal que desea aumentar y abarcar la mayor cantidad del espacio electoral.

Historiadoras como Ximena Jiles Moreno, Lorella Lopresti Martínez, Claudia Rojas Mira, entre otras, han estudiado el fenómeno de las organizaciones femeniles en el movimiento sufragista, y la importancia de estos en el desarrollo de la conciencia feminista, tal como enfatiza Edda Gabiola et al. (2007):

Si el período anterior se caracterizó por el despertar del espíritu asociativo de las mujeres chilenas y por el surgimiento de una incipiente conciencia de los problemas compartidos, esta nueva etapa estuvo marcada por la creación de las más importantes organizaciones que conoce la historia del movimiento feminista en Chile hasta nuestros días: el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) y la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF). Asimismo se desarrolló una creciente movilización de las mujeres en torno a sus reivindicaciones, siendo su principal logro la conquista del voto municipal, primer peldaño en la búsqueda de los derechos políticos plenos. (p. 63)

Esta omisión de la historia de las mujeres no entra en el texto publicado en dictadura y tampoco se cuestiona en sus próximas versiones. La mujer en su desarrollo político y activista no es merecedora de ser reproducida como un contenido histórico básico en las escuelas, por ende, se omite y se evidencia la oportunidad de ser ciudadanas de *segunda clase*, garantizándole el voto dentro de un contexto de inestabilidad justificado precisamente por lo mismo; el aumento de la *masa sufragista*. Por lo tanto, nuevamente observamos una representación de la mujer como parte del problema y el caos.

4.2.2. La importancia del sufragio femenino y la omisión del discurso político

Diferente es el caso del texto escolar emitido durante el año 2000. En este recurso didáctico el sufragio femenino se representa como un hito trascendental en la democracia chilena, además se evidencian diversos acontecimientos que hicieron posible tal logro, considerando las organizaciones políticas y los movimientos femeninos de la época.

A modo de contraste, podemos considerar el siguiente relato contextual que da cuenta de lo mencionado:

TE 2: La primera de ellas es la conquista del voto político femenino en 1949, ejercido por primera vez en la elección parlamentaria complementaria de 1951 y un año después, en la elección presidencial. Este es un hecho trascendental para la democracia, ya que junto con sumar al electorado femenino, nada menos que al 50% de la población con derecho a voto, aumentó bruscamente la inscripción electoral de un 9% en 1949 a un 20% en 1958. De este modo, se nutrió de nuevos aportes a la política, pues también las mujeres pudieron ejercer su derecho a ser elegidas en cargos de mayor poder político.

El acontecimiento histórico en este texto se contrasta con lo analizado en el TE 1, puesto que, tal como se identificó anteriormente, el voto femenino era visto como parte del caos iniciando la inestabilidad política de la época, en cambio, el TE 2 demuestra la importancia del voto femenino que permitió ejercer su derecho a ser elegidas en cargos políticos, destacándose como un acontecimiento fundamental para la democracia.

La representación de la mujer como un ente político que luchó por sus derechos civiles, queda de manifiesto en una página especial que muestra detalladamente su organización a través de centros femeninos e instituciones destinadas al activismo político de las mujeres. El recorrido sobre su historia concluye con un relato que permite comprender la importancia de su rol en el espacio público, definiéndose de la siguiente forma:

TE 1: se inicia así una larga lucha que tenía como finalidad replantear el rol de la mujer en la sociedad y en la vida política del país.

Junto a este relato se adjuntan las siguientes fotografías que grafican alguno de los tantos acontecimientos que marcaron esta lucha por la representación democrática:

Fotografía 4



Fotografía 5



La *fotografía 4* corresponde al primer congreso nacional de mujeres (1944), el cual en su pie de página específica que “logró la unidad de todas las organizaciones femeninas a nivel político, social y religioso, dando origen a la Federación Chilena de Instituciones Femeninas”. La fotografía representa la clase social de las mujeres que participaban en los clubes, comprendiendo que en su mayoría correspondían a la clase media alta, letrada e intelectual que luchaban por los derechos que ellas consideraban importantes para la mujer, pero no ahondaban en cómo vivía la mujer rural y pobre en aquella época, siendo esta uno de los principales cuestionamientos en la historia del movimiento femenino.

Posteriormente, en la *fotografía 5* se evidencia al presidente Pedro Aguirre Cerda con un grupo de mujeres universitarias. Sin embargo, existe una curiosidad en la selección

de esta imagen, sobre todo considerando el tema de profundización de esta página, puesto que el proyecto que declaraba la importancia de garantizar el sufragio femenino universal presentado por Elena Caffarena y Flor Heredia al presidente Aguirre Cerda, fue totalmente rechazado, y sólo se hizo efectivo durante el gobierno de Gabriel González Videla. Este tipo de contradicciones permiten evidenciar algunas dudas sobre la validez de la selección de información en los textos escolares, sobre todo en lo relacionado al cuestionamiento de las imágenes que se utilizan, ya que, desde una perspectiva pedagógica sólo cumplen el objetivo de complementar el relato contextual más que el de trabajar didácticamente con ellas como un recurso evaluativo. Por otra parte, desde una perspectiva histórica, este tipo de imagen no genera una representación correcta sobre la lucha de la mujer por el voto ciudadano, siendo incoherente con la temática presentada por el texto escolar.

El uso del lenguaje es fundamental para el desarrollo de las representaciones sociales, sobre todo en cómo se expone y se describe el rol de la mujer desde su historia como activista política. Frente a esto, se evidenciaron algunas irregularidades al denominar la diversidad de organizaciones y movimientos de mujeres como femeninos, y no feministas. A continuación, se adjuntan una serie de definiciones sobre las agrupaciones de mujeres evidenciadas en la página de profundización del texto escolar (TE 2).

Organizaciones femeninas pioneras

Los Centros femeninos Belén de Sárraga, creados en la zona salitrera hacia 1913, fueron los primeros que cuestionaron la situación de la mujer en la sociedad y que incluso fueron más allá de la sola reivindicación del voto político, amparados en el activo y fuerte movimiento obrero y la acción del Partido Obrero Socialista.

El MEMCH

De gran trascendencia en la historia de las luchas femeninas fue la creación en 1935 del MEMCH (Movimiento Pro-emancipación de la Mujer), a iniciativa de un grupo de mujeres de izquierda, principalmente de sectores medios ilustrados.

La conquista y la diáspora

A mediados de la década del 40', el movimiento femenino chileno alcanzó su plena madurez y dio a la lucha por la consecución de los derechos políticos un carácter decidido, que no cesó hasta conquistar sus demandas en 1949.

Diversas investigaciones feministas han establecido una diferenciación entre los movimientos femeninos y los pertenecientes a la corriente feminista, puesto que los objetivos, demandas e interpretaciones de la realidad son distintos. La feminista española Justa Montero (2006) define de la siguiente manera el movimiento feminista:

El movimiento feminista que da expresión a este sujeto se configura a partir de un doble proceso: el personal e individual por el que, de muy distintas formas (todas ellas necesarias, valiosas y legítimas), se rebelan contra aspectos particulares de su condición y manifiestan las situaciones que viven y perciben como injustas; y la dinámica colectiva que genera la identificación de unas con otras, la voluntad de actuar colectivamente contra el sistema de prohibiciones y exclusiones que las encierra en identidades impuestas y la necesidad de abrir nuevos horizontes en sus vidas. Esta acción conjunta, basada en una interpretación de los deseos y necesidades de las mujeres, configura una identidad colectiva e inestable, que va a estar permanentemente mediada por las múltiples individualidades, identidades diversas y cambiantes de las mujeres, de sus experiencias, criterios y prácticas. (p. 12)

Siguiendo esta lógica, deberíamos entender que los movimientos que establecen un cambio tanto individual como colectivo sobre el rol de la mujer se denominaría feminista, no obstante, son las multifinalidades del discurso feminista lo que permite diferenciarse de las corrientes que solo buscan en su espacio doméstico mayores derechos sociales. Cuestionar el campo de lo económico, social, cultural o político es parte del discurso feminista, y aquello permite diferenciarse de los movimientos exclusivamente femeninos.

En este caso, desde la confección de la MEMCH en adelante, el movimiento de mujeres en Chile se comenzó a desarrollar y designar como feminista, puesto que desde ahí los intereses variaban más allá del sufragio universal, además:

las motivaciones por las cuales convocaba a estas concentraciones solían privilegiar un elemento contingente: la igualdad de sueldos y salarios entre hombres y mujeres, el divorcio, el régimen carcelario femenino, la participación en conferencias internacionales, el problema de la carestía de la vida, las luchas contra la guerra, el fascismo, el cohecho, el apoyo a candidaturas presidenciales, la solidaridad con otros pueblos y el Día internacional de la Mujer. Considerando el campo laboral y cultural cuestionando los roles de género e integrando a otras mujeres de diferentes estratos políticos. (Montero, 2007, p. 83)

Incluso en dictadura militar, la MEMCH desarrolló una ardua labor en las diversas protestas y demanda por la protección de los derechos humanos, no obstante, ¿por qué evitar el concepto de feminismo?, evidentemente existe un cierto prejuicio sobre esta ideología. Al respecto, varios estudios feministas hablan sobre la demonización del concepto. Susana Wichels (2019), menciona que “el feminismo aparece retratado como la supuesta razón de la corrupción de valores relacionados con la familia, la estética, la belleza, el amor romántico y el consumo” (p.116). Esta interpretación estereotipada del feminismo permite sesgar y minimizar la gran lucha feminista que se reduce a casi cuatro olas de demandas, a saber: la primera ola feminista enfocada en el aumento de la mujer en el área laboral, la segunda ola considerando el movimiento sufragista, la tercera ola reescribiendo sus derechos como mujer, y la cuarta ola (Nuria Varela) centradas en la lucha por la violencia de género, la paridad política y la defensa de los derechos a las mujeres proyectando la sororidad. A medida que vivenciamos la lucha feminista, empatizando y valorando su importancia histórica, además de permitir dar voz a las mujeres víctimas de la violencia de género, y visibilizando lo que aqueja a las mujeres, pareciera ser que el estigma del feminismo termina volviéndose cada vez menos justificado.

Evidentemente el TE 2 posee una línea editorial que permite tratar temáticas sobre el recorrido que la mujer a vivenciado para luchar por sus derechos civiles. Sin embargo, encontramos algunas ambivalencias en la contradicción del contenido y en la omisión del movimiento feminista como fundamental en la representación de la mujer política y activista, lo que conlleva a un discurso despolitizado y neutral sobre la misma. Por consiguiente, en

ambos textos se minimiza la importancia del logro de la mujer como ciudadana, y se describe desde páginas especiales o de profundización, marginándola del contenido básico para el aprendizaje de la historia, abordaremos en este último punto en las próximas unidades temáticas.

4.3. Mujeres en las artes

Esta categoría pretende analizar cómo se representa a la mujer desde el campo artístico, entendiéndose como un espacio de cuestionamiento sobre los valores propios de su género en contraste con su talento. Ambos textos escolares describen desde una perspectiva distinta cómo la mujer se desarrolló en esta área, siendo interesante de profundizar en cada caso. Para tener una clara panorámica sobre los contenidos curriculares a analizar, en el siguiente cuadro se adjuntan los títulos que dan cuenta de ello:

TE 1	“Cultura y arte en la primera mitad del siglo” (p. 237)
TE 2	“La música una expresión de los cambios” (p. 278) “La literatura en la década del ‘80 ”(p. 300)

Cada texto aborda según su propio contexto una serie de aspectos de la vida cultural como una forma de expresión artística. El TE 1, menciona que una consecuencia de la explosión artística de su época fue el aumento de la educación, tanto para zonas rurales como urbanas. Por otra parte, en el caso del TE 2, existe una separación entre la música y la literatura para trabajar el desarrollo cultural, y evidencia espacios de entretenimiento como el cine y el teatro, elementos no considerados en el TE 1.

4.4.1. Mujeres artistas heteronormadas y despolítizadas

Al introducir la importancia de las arte y la cultura, el texto escolar describe que su masificación y *florecimiento* se debe al avance de las leyes y programas que permitieron mejorar la educación, puesto que *abonó* el terreno para que niños y niñas pudiesen desarrollar su talento a plena disposición, este discurso queda demostrado en el siguiente relato contextual el cual describe una situación anecdótica que permite iniciar la lección:

TE 1: La mejor ejemplificación de estos caracteres dominantes de nuestro florecer intelectual y artístico -o sea, el hallarse vinculado a la enseñanza, la clase media y la provincia- la tendremos recordando un hecho simple. Hacia 1920, la directora del liceo femenino de Temuco le prestaba libros de Dostoievski a un estudiante de último curso del liceo de hombres de la ciudad. Ella, Gabriela Mistral, y él, Pablo Neruda, serían Premios Nobel de Literatura.

El discurso educativo evidencia y enfatiza en la importancia del rol del Estado, el cual promovió que la enseñanza se masificara tanto a sectores provinciales como urbanos, también destaca la educación igualitaria al resaltar el caso de Pablo Neruda y Gabriela Mistral. Este relato plantea cómo a través de la educación se puede llegar a ser profesionales destacados por medio del esfuerzo y la constancia, discursos valóricos establecidos en la conciencia educativa de la época, persistiendo incluso en la actualidad.

Ahora bien, al analizar la importancia de la mujer desde la masificación de la cultura, se utiliza el siguiente relato contextual:

TE 1: Hay además, en los años que cierran con 1920, mecenas literarios de la aristocracia, que son ellos mismos, también, escritores. Destacan dos mujeres: Mariana Cox, Shade, musa inspiradora de Alone, y sobre todo Inés Echeverría de Larraín, Iris.

Este relato contextual omite nuevamente la importancia del rol que cumplieron estas mujeres dentro de la época. Estas aristócratas se encontraban determinadas a sus labores dentro del hogar y a la consolidación de sus estudios dirigidos a lo doméstico. No obstante, ambas adoptaron la escritura como una forma de rebelión contra los estándares sociales.

Mariana Cox, por su parte, adoptó el seudónimo de Shade para ocultar su género, siendo la primera mujer en escribir en periódicos como El Mercurio, La Nación y La Unión, incluso una vez descubierta desarrolló una literatura enfocada en la novela y participó en los primeros Club de señoras inaugurado por Inés Echeverría de Larraín. Según María José Cumplido (2017), Iris fue muy destacada durante la época, puesto que fue la primera en

desarrollar núcleos de mujeres en los cuales se conversaba sobre feminismo. La historiadora hace referencia de la siguiente manera sobre la importancia de Inés:

una de las mujeres más importantes del siglo xx chileno, fue una precursora del feminismo nacional, movimiento que, a grandes rasgos, busca la igualdad entre hombres y mujeres. Podríamos nombrar diversas temáticas que le ocuparon durante su vida, pero nos centraremos aquí en una de sus principales y más significativas empresas: dar a las mujeres un espacio fuera del hogar. (p. 71)

Tanto Iris como Shade son protagonistas de la historia de reivindicación de las mujeres, sobre todo en su labor como escritoras e incipientes feministas. Sin embargo, nuevamente observamos dentro de un texto escolar la importancia de destacar el aporte, limpiando su imagen de cualquier dato que pueda evidenciar una tendencia revolucionaria o bien política sobre su género. Se hace difícil reconocer qué elementos permitieron que Gonzalo Vial, como autor de Santillana en este período, seleccionara y destacara el rol de estas dos mujeres como literarias sin abarcar su importancia histórica sobre su propio rol artístico, lo cierto es que debemos recordar que este texto se publicó en el período de la dictadura militar, lo cual permite identificar una imagen de la mujer dedicada por sobre todo a su rol de madre, destacándose valores como la obediencia y la sumisión. Para este caso, un texto garantizado por el Estado debe seguir las lógicas de su ideología y junto a ello, el contenido curricular debe responder a las condiciones establecidas por el currículo nacional. A pesar de ello, la censura del conocimiento se hace evidente.

Por otra parte, distinto es el caso de cómo se expone la figura de Gabriela Mistral en el texto escolar. Al respecto se define de la siguiente manera su aporte en el mundo de la cultura y las artes:

TE 1: Gabriela Mistral, Lucila Godoy Alcayaga (1889-1957). Humilde maestra de escuela del Elqui, vio terminar trágicamente un amor de primera juventud. Vacío sus dolores en los “Sonetos de la muerte”. Éstos y el resto de su abundante y valiosa obra en verso y prosa (ver recuadro) le ganaron el Premio Nobel de Literatura, el año 1945, el primero otorgado a un autor americano que escribiera en lengua española.

Este relato permite evidenciar la importancia del talento de la artista ganadora del Premio Nobel de Literatura, siendo la primera mujer en obtenerlo. Sin embargo, la narración justifica el talento de la artista debido a un rompimiento de una relación amorosa, que luego “vacío sus dolores en los sonetos de la muerte”, tal como se expresa en el relato contextual. Hoy en día, las bibliografías e investigaciones sobre la poetisa han depuesto aquella versión heteronormada de ella como una constante enamoradiza, para definirla como una eterna compañera, sobre todo en su relación con Laura Rodig y Doris Dana.

Otros estudios han rectificado la imagen de Mistral del relato marianista, tal como investigó Antonieta Vera Gajardo, quien define de la siguiente manera la representación de Gabriela Mistral en la historia: “en esta línea, también resulta interesante destacar la misteriosa maternidad mistraliana (sin relación sexual mediante) y (...) la distancia entre su vida lesbiana y su mensaje de “reproducción nacional” dirigido a “las madres de la raza” (p. 5). Esta concepción de madre de la raza se encuentra vinculada a su labor como maestra, profesión que por lo demás era categorizada de exclusividad para las mujeres.

Considerando estos elementos, el relato desarrollado sobre Gabriela Mistral permite comprender cómo se representa a la mujer desde sus aportes culturales y artísticos, limpiando y neutralizando su discurso político e incluso de género, tal como ocurre con los casos de Mariana Cox e Inés Echeverría de Larraín. La neutralización del discurso no es una novedad en el contenido curricular predispuesto para este texto, también se evidencia en la escasa profundización con la contextualización del voto femenino, o bien en la importancia de la apertura de la mujer en el área laboral. Esta representación de la mujer es la única que entra en el texto escolar, puesto que todos los datos que permiten profundizar en su rol y cuestionamiento de las estructuras sociales no son parte de los contenidos básicos que deben manejar los y las estudiantes de enseñanza media.

4.4.2. Discursos heteronormados sobre las mujeres artistas

Similar a la línea discursiva del TE 1, el TE 2 expone un relato contextual dirigido a Violeta Parra en la que se destaca su rol revolucionario en las letras de sus canciones, sin embargo, nuevamente se encuentra una narrativa en la cual sus características físicas forman

parte de su talento, así como también el amor heteronormado, que incluso justifica el término de su vida, tal como se puede apreciar en el presente extracto:

TE 2: Violeta Parra era menuda, algo hosca, de cabello negro y desaliñado, una imagen frágil que contrastaba totalmente con la solidez de su espíritu y la belleza y fuerza de sus versos. Luchadora incansable en el aspecto social, fue generosa y tierna con los débiles, a los que defendió con cantos encendidos, su arma más efectiva e incontrolable. Cantaba para desahogar sus tristezas -que fueron muchas- y para transmitir su júbilo y su amor por la vida.

Cantó en Europa homenajeando a su tierra, y cantó en su patria para poder comer y vivir dignamente. Violeta Parra se suicidó el 5 de febrero de 1967 con un disparo que inundó su carpa y puso fin a sus cantos rebeldes, a la poesía de la tierra, a sus cerámicas, sus tejidos de lana cruda y a las penas del amor.

En su discurso, este relato permite considerar diversas perspectivas y representaciones sobre la cantautora. En primera instancia, observamos una descripción de sus características físicas y psicológicas, como su carácter y estilo de cabello. Tales cualidades son innecesarias al momento de destacar su rol como cantante, más aún cuando se complementa este relato con una fotografía de ella tocando la guitarra. En segunda instancia se evidencian las diversas causales de su suicidio, siendo una de estas (nuevamente), las penas de amor. En la actualidad, la familia de Violeta ha publicado una carta que dejó antes de su muerte, en ella se especifican los siguientes párrafos:

Si juntamos dos mil hombres no alcanza a salir de ellos un cuarto de hombre / Desesperada, nada. Clarificada / Dice uno por ahí que los Parra son cortados a una misma tijera. El que lo dice debe haberlo cortado por un serrucho / Yo no me suicido por amor. Lo hago por el orgullo que rebalsa a los mediocres. (CNN Chile, 2019)

Tal como se menciona en el extracto, se concluye negando el motivo de su suicidio por una causa amorosa. Al respecto, nos encontramos en presencia de una preconcepción de la mujer basado en lo emocional y sentimental que se determina desde los patrones sociales y los estereotipos que permiten posicionarla y definirla como tal, e incluso a pesar de la

temporalidad de publicación en ambos textos, encontramos la misma conclusión; el desamor como justificación a su arte.

Pareciera ser que el talento de Gabriela Mistral y de Violeta Parra sólo puede ser legitimado mediante la combinación con otras “virtudes” femeninas, tal es el caso de las características físicas, la emocionalidad y la importancia del amor, ya sea pasional o maternal. Este tipo de representación se debe a una dominación heteronormativa sobre la mujer, la cual se despliega en el contenido curricular y se replica en la vida diaria, por lo tanto, la mujer artista se representa bajo parámetros estereotipados.

Complementado con lo anterior, el siguiente relato contextual permite legitimar la representación abordada anteriormente sobre las poetizas, utilizando las siguientes palabras:

TE 2: Palabra de mujer

La voz de la mujer en la poesía se escuchó con fuerza durante la década de los '80. La palabra poética ocupó el espacio doméstico, habló de las relaciones de pareja, de los hijos, del dolor, de la insatisfacción. Fue también el tiempo en que las mismas escritoras eliminaron de su diccionario el término “poetisa” -que en rigor corresponde al género-, y adoptaron hasta hoy el nombre de “poetas”. Este cambio en la manera de nombrar tuvo que ver con un profundo deseo transformador: en tanto la historia y la tradición habían cargado el término poetisa y era necesario que se estableciera una diferencia radical de fondo y de forma. Sin duda, el objetivo ya ha sido logrado y sería buena hora de retomar el término poetisa para comenzar el nuevo milenio.

Al respecto proponemos que este relato contextual legitima el discurso estereotipado sobre la mujer poetiza, puesto que posiciona sus temáticas de rebelión entorno a la familia, al amor, a los hijos, y desde ese espacio la representa como una insubordinada a los estándares sociales, además omite la importancia del poema en el período de dictadura militar. Investigaciones como las de Naín Nómez (2008) evidencia lo siguiente:

La producción poética chilena no se pierde ni se corta, sólo se transforma en el proceso de los primeros años de dictadura, cuando el reordenamiento de la institucionalización autoritaria de la dictadura obliga a los poetas del interior del país

a la autocensura, la escritura panfletaria, la protesta comprometida y la búsqueda de nuevas fórmulas escriturales para dar cuenta de una realidad reprimida, escindida, fragmentada. (p. 87)

Caso destacado es el de Ana María Vergara que con su poema denominado “Qué digiera bien, señora”, permite representar la “marcha de las cacerolas vacías”, y expone el terror por la falta de alimento en dictadura:

¿Está llena
 su cacerola
 ahora, señora?
 ¿De qué?
 ¿De carne?
 ¿De hígado?
 ¿De lengua?
 ¿De qué
 está llena
 cree usted,
 señora,
 su cacerola?

Al igual que Ana María Vergara, surgen otras mujeres como Malú Urriola, Diamela Eltit, Eugenia Brito, entre otras, que no desarrollaron únicamente temáticas que cuestionaban sus roles de mujer desde el espacio doméstico/privado, sino que también ejercían una labor revolucionaria e insurgente frente al terror de la dictadura militar y las demandas que se enraizaban desde la propia sociedad. No obstante, esta función de la mujer poetisa en dictadura se omite y se oculta en el texto escolar. Si bien se representa como una insurgente y cuestionadora frente a su realidad, se expone con un discurso neutral y limpio de pensamiento crítico político.

4. 4. Mujeres después de la dictadura

Esta categoría de análisis fue desarrollada utilizando únicamente el texto escolar publicado durante el año 2000, puesto que permite contextualizar cómo se representó el rol de la mujer posterior al período dictatorial vivido en Chile. A diferencia de las otras temáticas, en esta unidad el enfoque se encuentra en las fotografías, esto se debe a que no hay presencia de un relato contextual en el cual se considere a la mujer como parte de la descripción de los hechos sociales, políticos y culturales que dieron lugar a la Historia posterior a la dictadura militar.

En contraposición al texto publicado en dictadura y emitido hasta 1995, el TE 2 evidencia una clara postura sobre el período militar vivido desde 1973. La forma en la que se dispone este contenido y la situación histórica es por medio del uso de diferentes posturas manejadas por historiadores, entre ellos Ricardo Krebs, Sergio Villalobos, Alan Angell, Gabriel Salazar, y Gonzalo Vial. Esta forma de enseñar el régimen militar se utiliza hoy en día de la misma manera, ya que forma parte del objetivo de aprendizaje en el currículo nacional. También se coloca principal énfasis en los derechos humanos, sobre todo en la demanda y justicia para las víctimas, exponiendo la importancia de la comisión Rettig (1990) y las declaraciones en la mesa de diálogo sobre los derechos humanos (1999). En este punto, cabe destacar la ausencia de historiadoras en las visiones sobre lo ocurrido en dictadura militar. Diversas mujeres han desarrollado este tema como parte de sus investigaciones, y también como testimonio a sus vivencias. Entre las más destacadas se encuentra Marcela Tobar, María Angelica Meza y Claudia Serrano, entre otras más que publicaron sus estudios anteriores a la emisión del TE 2, las cuales pudieron haber sido consideradas en la panorámica sobre el período histórico.

En ese contexto, la primera fotografía que se expone en el texto escolar es la siguiente:

Fotografía 6



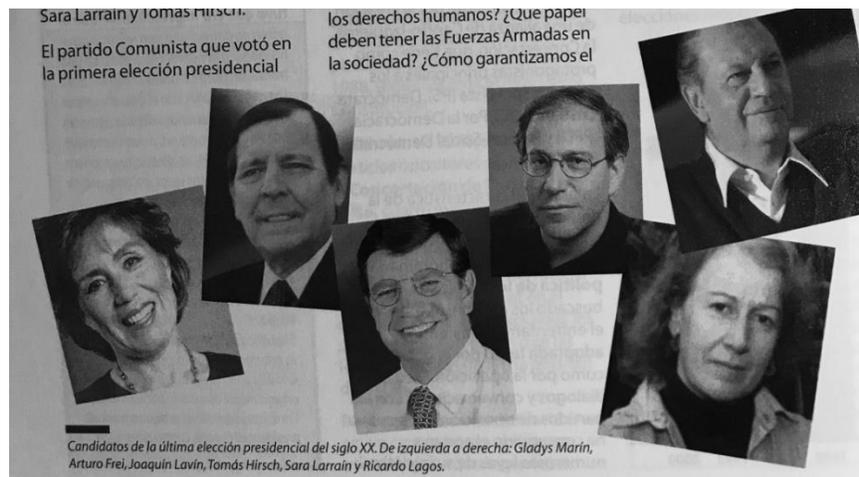
La fotografía corresponde a la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDT), en ella se desprende el siguiente pie de página: “la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos no compartió el acuerdo de la Mesa de Diálogo, estimando que no permitirá pasar a la justicia los casos de violación de los derechos humanos”. El uso de este material y el relato que la compone son interesantes, debido a que permite cuestionar desde el uso del texto y el propio contenido las ambivalencias en la gestión estatal para garantizar la justicia a las víctimas de la dictadura, sobre todo porque las primeras diligencias en la búsqueda de restos o de los posibles desaparecidos estaban a cargo de las instituciones de las Fuerzas Armadas y Carabineros.

El uso de esta imagen permite analizar una doble representación sobre la mujer: la primera radica en la intención de destacar el rol protagónico de esta agrupación, evidenciando la importancia de dar respuesta a sus demandas y visibilizándolas como parte de esta época de reconciliación y justicia, sobre todo porque estas mujeres se organizaron bajo una experiencia de vida en común tanto como madre, esposas, novias, hermanas y viudas. Por otra parte, al visibilizar el descontento provocado por las mediaciones a seguir en la Mesa de Diálogo, el texto escolar a través del pie de página evidencia que no es un tema fácil de zanjar, ya que involucra una situación compleja que tiene que ver con la violencia de Estado ejercida durante esa época y la desaparición de familiares que hasta el día de hoy siguen sin un destino claro.

Tal como definimos en un principio, la imagen no posee un complemento con el relato contextual que permita desarrollar la postura de la AFDD, sólo se abarca desde la imagen expuesta junto al pie de página mencionado. Obtener más información sobre lo descrito en la imagen supone buscar por parte del/la estudiante, o ser facilitada por el propio/a docente, lo cual nuevamente nos posiciona en un ocultamiento o invisibilidad sobre el rol de la mujer, ya que no se profundiza en la importancia de la agrupación y la historia recorrida por estas mujeres.

El texto cierra la unidad a través de la siguiente fotografía:

Fotografía 7



En ella se representan los últimos candidatos de las elecciones presidenciales del siglo XX, destacándose a Gladys Marín, Arturo Frei, Joaquín Lavín, Tomás Hirsch, Sara Larraín y Ricardo Lagos. Posterior a la dictadura, las mujeres comenzaron a adquirir mayores puestos públicos con una jerarquía política cada vez más importante, hasta ocupar lugares en elecciones presidenciales. Los y las candidatos/as, en su mayoría jóvenes militantes de partidos políticos del período dictatorial, desarrollaron una carrera en base a su propia experiencia con el objetivo de democratizar cada vez más los espacios políticos, dando por inaugurado el período en el cual, elección tras elección, las mujeres llegarán a tener mayor presencia para su representación gubernamental.

Considerando lo anterior, en esta temática la representación de la mujer ni siquiera es parte de un relato contextual, sino que más bien se visibiliza como elementos condicionados a la época, en la cual se exponen momentos importantes en el desarrollo político de la mujer, pero se oculta y se prioriza un discurso mayor que involucra la acción del Estado en la vuelta a la democracia.

Representación de la mujer desde la estructura del diseño curricular en el texto escolar

4. 5. Formas en las que la mujer entra o no en los textos escolares

Esta categoría aborda el análisis sobre la mujer desde la estructura y predisposición del contenido en los textos escolares. Este análisis se basa en la investigación realizada por Sandra Palestro (2016), la cual define que:

En los textos de Historia, en general se observa a las mujeres como acompañantes de hombres, victimizadas, feminizadas, en hechos poco significativos, en roles subordinados. Sin embargo, se produce la necesidad de incorporar las reivindicaciones políticas y conquistas de las mujeres desde finales del siglo XIX y todo el XX. La extrañeza se manifiesta en su desconexión con los hechos y los cambios que acontecen, son particulares, ni siquiera afluentes a la historia que siguen protagonizando los hombres. (p. 17)

El estudio de Palestro, nos motiva a preguntarnos sobre cómo se predispone el contenido en torno a la mujer y por qué se descontextualiza o se minoriza en razón a otros procesos históricos. Es este el foco que deseamos profundizar con esta categoría, puesto que la predisposición y elaboración de un diseño curricular en la selección de lo que entra o no en el texto escolar, también permite reconocer una representación sobre la mujer y su historia.

Cada texto escolar es una variable independiente en sí misma, puesto que el TE 1 posee una concepción del contenido enciclopédico, pensado en la profundización de los detalles de la historia a través de la descripción extensiva, evitando las actividades e imágenes que puedan quitar espacio al saber. En cambio, el TE 2 se enfoca en el desarrollo de habilidades a través de relatos contextuales menos extensos, acompañados de imágenes y

actividades que permitan el desarrollo de los contenidos en paralelo al aprendizaje con el texto, además se utilizan secciones, en estas se encuentran las páginas de profundización.

Teniendo en cuenta lo anterior, el TE 1 menciona a la mujer para casos específicos en los cuales se destacan por sus logros. Un ejemplo de ello es el desarrollo de la “Ley de Sala Cunas” consecuencia de las movilizaciones desarrolladas por los obreros, que desde su propia postura evidencian las necesidades de las mujeres trabajadoras en razón del cuidado de sus hijos e hijas. Otro momento en la cual se evidencia y se expresa a la mujer dentro del relato contextual es para el caso del voto femenino, que tal como se identificó anteriormente, fue definido como un caos producto de la gran masa de votantes, además de exponerse sólo como una mención en la periodización de lo ocurrido durante su época.

Por consiguiente, durante este texto escolar en uso hasta 1995, no se evidencia una profundización sobre el rol de la mujer, sino que más bien se omite y se reduce a un acontecimiento, y en algunos casos a un logro adquirido desde las movilizaciones que en su mayoría son desarrolladas por hombres. La mujer es representada de forma impersonal, pasiva, desde el anonimato, o bien en función a sus atributos físicos o materiales, tal como fue el caso de “las mujeres en las artes”. Incluso en los momentos en los cuales se debió destacar su rol como activista y militante, no se evidencia, se omite y se simplifica, lo cual conlleva una visión androcéntrica de la historia que no permite comprender la pluralidad de visiones historiográficas, y menos evidenciar un pensamiento crítico en torno a la labor de la mujer. La mujer se representa como ser pasivo y neutral, sin un discurso político, menos de género.

Caso diferente es el TE 2. Este trabaja con páginas de profundización para desarrollar temáticas exclusivas de mujeres. A lo largo de la unidad requerida para la investigación, evidenciamos la presencia de siete páginas de las cuales dos son sobre mujeres en la historia, las otras páginas mezclan entre acontecimientos y mujeres destacadas, sobre todo en lo que corresponde a la cultura, siendo tres las páginas utilizadas para estos temas en las que se destacan a Gabriela Mistral, Violeta Parra, mujeres del cine y de la música como la Nueva Ola. Este texto evidencia un aporte con relación al anterior, considerando la importancia de la mujer y su constante lucha desde las diversas temáticas revisadas. No obstante, sigue

existiendo un discurso que permite evidenciar un sesgo, una pasividad, y por sobre todo una neutralidad frente a su propia historia política.

Al abordar las páginas de profundización debemos comprender su doble dimensión: por un lado permiten desarrollar temáticas sobre la mujer en mayor extensión considerando diversas dimensiones de un acontecimiento histórico, pero también nos demuestran una omisión de la mujer en el desarrollo progresivo del contenido en la asignatura, puesto que al utilizar páginas especiales para valorar el rol de la mujer se está segmentando y descontextualizando su historia del contenido curricular. Tal lo definió en su momento María Cecilia Fernández (2010), “estando fuera del discurso principal, se genera un efecto de distancia entre ellas y los acontecimientos, sin lograr que los/as lectores/as las identifiquen como parte de la historia” (p.19). El TE 2 se divide en páginas de información básica y de profundización, el denominado “discurso principal” que plantea Fernández da cuenta de aquella información básica curricular, y es justamente en aquel discurso en el cual la mujer no entra como parte de su historia, sino que se destaca a un margen del acontecimiento y se define desde una serie de sesgos, estereotipos y neutralización discursiva en lo político.

Omitir a la mujer dentro de la información básica de un texto escolar se debe a una discusión curricular cultural. Por una parte, encontramos un programa de estudio que no destaca la función de las mujeres en la historia, y por otro lado, evidenciamos una reproducción patriarcal del contenido que es parte de una cultura que legitima (cada vez menos) un discurso sexista frente a la mujer. Incluso en las páginas específicamente desarrolladas para contar la historia de la mujer, se le incluye con un discurso limpio de teoría feminista y de género, en el cual se destacan sus logros frente a sus esfuerzos en agrupaciones femeninas que luchan para y por sus propias familias, evitando hablar sobre su autonomía y libertad en la importancia de tomar sus propias decisiones como mujer. En algunos casos, la mujer se representa acompañada de características físicas, o justificadas por el rompimiento de un amor heteronormativo para destacarlas en el arte de la poesía o la música. Este tipo de discursos deben comenzar a evitarse si es que deseamos poseer una educación no sexista, lo cual no se determina únicamente a una discusión pedagógica, sino que también curricular.

También es interesante centrar el foco en el análisis de las imágenes. Para el caso del TE 1, se observa una sola fotografía en la que aparece una mujer y esta se presenta específicamente como madre junto a su familia, legitimando el discurso patriarcal abarcado desde el contenido histórico evidenciado en los relatos contextuales. En cambio, en el caso del TE 2, existen diversas imágenes que representan a la mujer en diferentes acontecimientos históricos. Si nos basamos en las tres olas feministas, podemos encontrar mujeres trabajadoras, sufragistas y luchadoras por los derechos humanos, sin embargo, es curioso que sea a través de imágenes en las cuales se evidencie una mayor representación activa sobre las mujeres en la historia que por medio del relato contextual, en variadas ocasiones también se identificaron casos en que la imagen no complementaba al relato, si no que más bien lo contradecía (fotografía 5). En otras instancias la fotografía no era profundizada en el relato contextual, sino que se exponía únicamente para marcar presencia de que aquello sucedió, como el caso de la AFDD.

Tanto las imágenes como los relatos contextuales son parte de una selección de contenidos que se enfrasan en un marco curricular que las delimita. Utilizar o no recursos didácticos dentro de un texto es una selección, por consiguiente, también es una decisión curricular, es ahí la importancia de llamar a los textos escolares como currículum apoyado. Llegando a este punto sabemos que las mujeres no entran en esta selección y tampoco como información básica para el estudio de la historia. Utilizar y mencionar a las mujeres dentro de un texto escolar en el período de investigación que estamos abordando, depende netamente del contexto político y también del contenido curricular. Claramente en el TE 1, el discurso de la mujer se encuentra sometido a un relato patriarcal que estereotipa y sesga a la mujer en diversas áreas de la historia. Para el caso del TE 2, la mujer entra en la historia, pero segmentada del contenido básico, en páginas especiales que tampoco la representan como tal, sino que omite parte importante de su rol como activista, con un pensamiento crítico y político.

Entonces, ¿cómo entra la mujer en el texto escolar?, la mujer se representa en los textos escolares sometida a un discurso cultural y patriarcal, pocas veces analizado e investigado, en algunos casos solo se nombra, minimizando sus logros a través de la historia

u omitiendo su discurso feminista disfrazándolo desde la conciencia femenina, en el cual su movilización se justifica a sus necesidades como madre. Se invisibiliza su conciencia de género y su empoderamiento, incluso cuando en la época de emisión del TE 2, aquello era un tema profundo dentro de los núcleos feministas. Incluso en las imágenes la mujer se representa de forma descontextualizada, con detalles anecdóticos a la historia y poco o nulo profundizados desde el relato contextual.

En los diversos estudios abarcados sobre los textos escolares chilenos de diferentes periodizaciones, el diagnóstico siempre es el mismo: los textos escolares sostienen y reproducen la cultura patriarcal. Entonces ¿qué hacer para conseguir una educación menos sexista si la cultura y las estructuras sociales son más fuerte que el currículo escolar?

4. 6. Selección de fuentes escritas por mujeres

Esta categoría centra el estudio en el uso de fuentes escritas para representar a la mujer dentro de los textos escolares. El uso de fuentes primarias y secundarias dentro de la historia permiten analizar los acontecimientos desde su propio tiempo, o en otras perspectivas. Una demanda constante sobre el uso de fuentes escritas en los textos escolares hace referencia a la escasez de mujeres en la selección de estas, puesto que en su mayoría se priorizan historiadores o autores más que historiadoras o autoras de diferentes disciplinas humanistas. Para el caso de esta investigación, el corpus establece el estudio de textos escolares que en su mayoría no utilizan una gran diversidad de fuentes escritas, a diferencia de lo que se puede apreciar en la actualidad con los nuevos textos escolares. No obstante, centrar el análisis en esta temática permite comprender otra representación de la mujer enfocada en la selección o no del contenido curricular.

Existe una diferencia en las fuentes escritas utilizadas en los textos escolares que conforman el corpus de esta investigación, puesto que los enfoques en el aprendizaje enfatizan en un saber enciclopédico y en un saber didáctico, tal como hemos analizado a lo largo de este estudio. Por consiguiente, el uso de la fuente escrita se encuentra condicionada al estilo y a la línea editorial que sigue cada libro, siendo fundamental profundizar en cada caso.

El TE 1 desarrolla el contenido histórico de forma lineal y enciclopédico, enfatizando en la historia oficial basada en los gobiernos y sus principales hitos. Por consiguiente, este texto escolar omite cualquier fuente escrita por mujeres dentro del estudio de la historia, puesto que se centra en destacar discursos políticos como el de Arturo Alessandri, o bien testimonio sobre la época liderados por extranjeros de orígenes europeos y entre otros exponentes de la aristocracia chilena. A pesar de lo anterior, en el único apartado en el cual se evidencia una fuente escrita realizada por una mujer, es en la lección dedicada a la cultura, en esta se expone un fragmento del poema “Noche Andina” de Gabriela Mistral, la fuente es titulada “Nuestra Nobel”.

Que esta fuente se encuentre en este apartado del texto no es casual, puesto que en esta lección se aborda el tema de Gabriela Mistral como la principal exponente de la poesía chilena, definiéndola desde sus características emocionales y rompimientos amorosos heteronormativos, tal como se analizó con anterioridad. La selección de esta fuente supone la necesidad de conocer el trabajo de la poetisa y complementar la importancia de su prosa al recibir un premio tan importante como el Nobel. No es una fuente histórica que permita conocer sobre la vida de las mujeres, ni tampoco permite comprender la historiografía desde la mirada femenina, es sólo un poema escrito por una mujer, siendo su única función la de complementar y justificar por qué ganó el premio.

Considerando el cambio curricular y la predisposición a la didáctica en el contenido del TE 2, las fuentes historiográficas en este texto cumplen el objetivo de complementar cada página del texto escolar. Justamente a través de datos estadísticos es en el cual podemos encontrar una representación sobre el trabajo femenino abordado por historiadoras, en este caso de Thelma Gálvez y Rosa Bravo. Esta información se encuentra dentro de la página de profundización que trabaja el rol de las mujeres y los niños en el área laboral, se titula “Proporción de mujeres en la rama industrial” y evidencia los espacios en que las mujeres trabajaron en las fábricas dentro de un período de tiempo.

Esta fuente es la única que se encuentra escrita por mujeres y dirigidas a una representación sobre ellas dentro de la unidad estudiada. Las demás fuentes seleccionadas corresponden a historiadores, sociólogos y antropólogos, sin embargo, al finalizar el texto

existe un apartado bibliográfico que evidencia la presencia de investigadoras como Carmen Cariola y Jacqueline Mouesca al desarrollar el texto. No obstante, no existe una referencia completa dentro del texto de estudio, por consiguiente, se hace difícil analizar de qué manera se ocupó su investigación para la construcción de la unidad.

En ambos textos evidenciamos el uso de sólo una fuente primaria para el caso de Gabriela Mistral, y secundaria por parte de Gálvez y Bravo, estas fuentes se encuentran predispuestas para complementar el relato contextual referido a la mujer, pero no proporcionan en su discurso o en su utilización didáctica una perspectiva distinta de la historia. Tampoco se utiliza como parte del discurso principal del texto escolar, sino que se evidencian en secciones apartadas como las páginas de profundización.

El escaso uso de fuentes escritas por mujeres legitima una visión patriarcal sobre la historia en los textos escolares, siendo un caso de estudio constante en las investigaciones sobre estos recursos didácticos. La lingüista Daniela Lillo (2016), realizó una indagación basada en la cantidad de literatura escrita por mujeres en el plan de lectura elaborado por la UCE (Unidad de Currículum y Evaluación), una de sus conclusiones fue:

Es posible distinguir alusiones discriminatorias tanto directas e indirectas respecto a la literatura femenina. Esto se presenta, por un lado, al señalarse en la entrevista que se requieren obras que “perduren en el tiempo”, “propongan desafíos de interpretación” y “contengan dilemas que hagan reflexionar”, implicando indirectamente que en su mayoría la escritura femenina no suscita dicha actitud crítica ni alude temas importantes que trasciendan. Por otro lado, se indica de forma directa que muchas mujeres en su escritura “plantean problemas que a los niños no resuenan para nada”, descartando la experiencia y reflexión de las mujeres como algo interesante, con lo fuese posible identificarse. (p. 34)

Los textos escolares poseen una escasa referencia bibliográfica escrita por mujeres, esto se debe a una tradición historiográfica que va desde los historiadores más antiguos en el rubro, como lo son Gonzalo Vial, y a la *nueva historiografía* basada en obras de Gabriel Salazar, Sergio Grez, Tomás Moulian, entre otros exponentes. Son estas obras las que han

“perdurado en el tiempo”, siendo libros clásicos para el estudio de la asignatura, los cuales se han reproducido a través de la academia y la construcción de los textos escolares. Cambiar el paradigma, y considerar la historia desde el punto de vista que integre a la mujer en su totalidad, significa redefinir el currículo nacional, y establecer un nuevo marco que permita la igualdad en el uso de bibliografía femenina en los textos escolares, sobre todo considerando que las autoras y editoras son cada vez más emergentes en esta industria.

4. 7. El uso de la imagen en la representación de la mujer

Esta categoría centra el análisis en la selección de imágenes utilizadas en los textos escolares y cuestiona cómo entra o no la mujer dentro de esta representación iconográfica. A lo largo de este trabajo, ya hemos podido evidenciar diversas fotografías que permiten comprender una representación sobre la mujer y su uso complementario al relato contextual. No obstante, es importante considerar una panorámica general sobre cómo la fuente iconográfica retrata una representación sobre la mujer en la historia, discutiendo sobre en qué espacios lo hace y qué imágenes selecciona.

Al analizar caso a caso los textos que conforman el corpus de la investigación, sabemos que el TE 1 omite casi todo tipo de imágenes sobre mujeres, puesto que sólo encontramos una en la que se representa a la mujer campesina junto a su familia (fotografía 1). Debido a su línea editorial marcada por la historia oficial y la importancia en los períodos de gobierno, las otras imágenes corresponden a presidentes, entre estos se destacan Arturo Alessandri, Carlos Ibáñez del Campo, Pedro Aguirre Cerda, Juan Antonio Ríos y Gabriel Gonzalez Videla. La escasa muestra de mujeres representadas a través de fotografías evidencia una visión androcéntrica de la historia que se legitima con los relatos contextuales, el currículum de turno y sobre todo, por el contexto político presente en la emisión del texto escolar.

El uso de fotografías enfocadas específicamente en los presidentes de la época, permite evidenciar una historia política que sólo da cuenta de acontecimientos basados en hombres destacados por su rol en el desarrollo del país. Como información básica para el aprendizaje de la historia, consideramos que este estilo de texto escolar es propio del contexto político en el cual fue emitido, ya que permite mantener un orden y control sobre lo que se

debe conocer de la historia, evitando situaciones que contengan movilizaciones o huelgas sociales, además de imágenes que permitan evidenciar la sociedad de aquella época. En dictadura militar, los únicos conocimientos básicos que entran a través de las imágenes son los hombres, y no cualquiera, sino que aquellos destacados por su rol presidencial, por ende, es el Estado el principal eje de aprendizaje, es decir, la historia oficial y política de la nación centrada en las grandes obras de los mandatarios.

Por otra parte, distinto es el caso del TE 2, el cual selecciona diversas imágenes que permiten observar diferentes momentos históricos de las cuales la mujer forma parte. No obstante, estas fotografías, tal como interpretamos con anterioridad, se utilizan en secciones aparte del contenido básico del texto, es decir, no forman parte del relato principal en la unidad, sino que en páginas de profundización.

Entonces, ¿cómo se representa a la mujer en las fuentes iconográficas? Como hemos abordado con anterioridad, las imágenes son parte de un relato y conforman un discurso, su uso dentro de un texto escolar se justifica a través de una selección, que por lo demás debe ser sumamente rigurosa. En ocasiones, los textos escolares han censurado obras de arte que mostraban desnudos en las estatuas, por ende, la selección de imágenes es exhaustiva, y en la actualidad filtrada a través de elementos que consideran sesgo, estereotipo, racismo e incluso discriminación (Bases Públicas de Licitación de los Textos escolares). Pero en los años que abarca esta investigación, no existía un filtro de las imágenes fuera de lo que la editorial estimaba conveniente utilizar. Es debido a ello que podemos ver cambios tan sustanciales en el uso de imágenes para el caso del TE 1 y 2. A pesar de ello, la utilización de imágenes en la que aparecen mujeres deben ir acompañadas de una temática que trabaje sobre el tema. Evidentemente, si no aparece la mujer en el relato contextual, menos aparecerán representaciones de ella en imágenes.

El caso del TE 2 es bastante interesante, porque existe una ambigüedad en la selección de las fotografías consideradas para las páginas de profundización sobre mujeres, y otras utilizadas para las de “información básica”. En esta última, las mujeres aparecen constantemente acompañadas por hombres, tal como podemos observar a continuación.

Fotografía 8



Fotografía 9



La fotografía 8 retrata un grupo de profesores de la escuela normalista, en cambio la fotografía 9 evidencia la agrupación de jóvenes del partido político por la Democracia Cristiana. Ambas imágenes fueron utilizadas para representar el contexto de la época, evidenciando los cambios del acontecer histórico. Tal como se puede apreciar, la predisposición de la mujer se evidencia en un acompañamiento constante con hombres, esta representación permite evidenciar que la mujer entra en la historia y en el contenido mínimo para el aprendizaje, condicionado por el género masculino.

A lo largo de esta investigación, evidenciamos imágenes en la cual las mujeres se encuentran acompañadas por hombres e incluso en las páginas que tratan estrictamente temáticas sobre ellas. Esta representación permite comprender cómo la mujer se encuentra condicionada al género masculino en el aprendizaje de la historia, ya que, por una parte, permite ser integrada en la historia, pero determinada y delimitada, puesto que no se encuentra sola, entra acompañada o bien, representada desde una masculinidad.

Elementos como estos permite evidenciar un sexismo en la educación, sobre todo en el aprendizaje de la historia de Chile durante el siglo XX, puesto que al parecer es un período histórico dominado por cambios sociales, políticos y culturales liderados específicamente por hombres, donde las mujeres entran en espacios separatistas, específicamente en coyunturas como su salida al área laboral y el sufragio.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIÓN

A lo largo de esta investigación hemos podido contrastar los textos escolares publicados en dictadura y posdictadura militar hasta llegar al texto escolar emitido el año 2000, concluyendo marcadas diferencias en cómo se representa a la mujer desde el contenido histórico abarcado durante el siglo XX en la historia de Chile. En ambos textos, se censura el rol de la mujer dentro de la historia, puesto que se omite o se reduce a un acontecimiento simplista, y en algunos casos a un logro adquirido desde las movilizaciones dominadas por hombres que construyen su propia historia. La mujer es representada de forma impersonal, pasiva, desde el anonimato, o bien en función a sus atributos físicos y/o emocionales.

Con respecto a los objetivos abordados en la investigación, estos fueron cumplidos en su totalidad, puesto que a través de su desarrollo fue necesario indagar en el contexto curricular e histórico en el que se encontraban situados los textos escolares, y desde ahí cuestionar la disposición y comprensión del contenido entorno a la categoría mujer por medio de los relatos contextuales, fuentes primarias, secundarias e iconográficas. Aquello dio como resultado las unidades temáticas denominadas *Mujeres al principio del siglo XX*, *Mujeres sufragistas*, *Mujeres en las Artes*, *Mujeres después de la dictadura militar*, *Formas en que la mujer entra o no en los textos escolares*, *Selección de fuentes escritas por mujeres*, *El uso de la imagen en la representación de la mujer*. Cada temática fue abordada desde los objetivos de investigación, siendo la comparación de ambos textos fundamental para extraer, identificar, inferir y comprender cómo la mujer se ha representado en los textos escolares de la época. Por ende, ¿cómo se representa a la mujer en la historia de Chile del siglo XX en los textos escolares de historia y geografía, entre 1980 y 2000?

La mujer en el período de la dictadura militar se representa desde su omisión y censura en el contenido básico para el aprendizaje. Esta se considera en momentos particulares como parte del problema, representándose desde la promiscuidad frente a las condiciones que aquejaban a la clase obrera de la época, o bien como parte del caos y el descontrol producido por la gran masa sufragista en las elecciones municipales y presidenciales. En otras ocasiones, se define a la mujer por su personalidad emotiva centrado en el desamor heteronormativo que justifica su talento para la poesía y las artes. Por consiguiente, su

aparición en este texto escolar es de por sí esporádico, además, sesgado a su imagen, minimizado en sus logros políticos, neutralizado en su discurso y a su vez, estereotipado a sus atributos anexados a su “feminidad”, hoy en día cuestionados.

En cambio, la mujer representada desde el texto escolar emitido durante el año 2000, permite evidenciar una mayor importancia a su historia como trabajadora, sufragista, artista y luchadora de sus derechos humanos, sin embargo, el discurso y su definición tanto en los relatos contextuales como en las imágenes, carece de una postura ideológica de acuerdo a la época, puesto que se limpia de una corriente feminista disfrazándola como un movimiento femenino, se le dispone en páginas de profundización marginadas del contenido básico para el aprendizaje, y además, nuevamente, se destacan atributos físicos y personales que justifican el talento artístico dominado por el desamor heteronormativo.

Desde la interpretación histórica durante el Chile del siglo XX, la mujer es censurada y omitida del contenido mínimo para el aprendizaje, a pesar de que en este siglo se evidenciará la mayor conciencia femenina y feminista de todos los tiempos, ejemplificado por una ruptura con los roles de género y el estatus de lo que significa ser mujer. La mujer en este siglo lucha por sus derechos laborales y civiles, también cuestiona su importancia en la historia, y además, desea ser visibilizada y considerada en diversas áreas vetadas durante el siglo anterior. Sin embargo, todo ello se resume a una historia estatal y social, basada en acontecimientos que no le permiten su entrada si no es acompañada por un hombre, o bien se le segmenta en contenidos anecdóticos que condicionan su importancia histórica.

Las diferencias que se analizaron al contrastar los textos escolares se deben al contexto político y curricular en los que fueron publicados, como también al enfoque pedagógico en su estructura. Mencionamos el contexto político, pues se hace evidente la diferencia en cómo se enseñaba la asignatura de Historia durante la época de la dictadura militar, y en cómo se hacía en el año 2000. Por una parte, encontramos un período dictatorial con una perspectiva sumamente tradicional sobre los roles de género, donde el control y el cumplimiento de las obligaciones es fundamental. Por consiguiente, se oculta o se omite el rol de las mujeres movilizadas por una opinión política y su activismo. Con la vuelta a la democracia y el inicio de un nuevo milenio se hace necesario visibilizar los horrores

cometidos en dictadura, la violencia de Estado y la importancia de hacer justicia. Frente a ello, surge la necesidad de dar cabida a todos los movimientos sociales abarcados durante la historia de Chile, es ahí el por qué la mujer posee mayor presencia en este texto escolar que en anteriores.

Es importante comprender que el contexto político y cultural es el reflejo del marco curricular, y que esta discusión sobre la representación de la mujer en el contenido histórico sobre la historia de Chile supone una profundización más aguda que la simple omisión. El currículo escolar utilizado durante el régimen militar, invisibiliza la importancia de la mujer en la historia colocando énfasis en el estudio de los gobiernos y en los logros de cada presidente de turno, sin embargo, el currículo abordado para el texto escolar del 2000, también evidencia una censura sobre el discurso político feminista de la mujer, el cual enfatiza en la sociedad de la época sin profundizar en la importancia de su emancipación. Por ende, al comprender que existe una educación sexista en la enseñanza de la historia, debemos partir por la base y los objetivos de la enseñanza, siendo este el currículo que se está aplicando en las salas de clase y en los recursos didácticos. Hacer un cambio efectivo sobre cómo podemos disminuir los discursos patriarcales, machistas, estereotipados y minimizados sobre la mujer en la historia, depende de una discusión curricular que debe darse desde diversas áreas humanistas y aplicarse a un currículo nacional que visibilice la integración igualitaria sobre la mujer en la construcción del contenido histórico.

Los textos escolares transportan la cultura y son el reflejo de una política estatal sobre educación, puesto que la disposición del contenido utilizado no es al azar, se encuentra previamente seleccionada y filtrada debido a los objetivos que se espera en el aprendizaje de la historia. Preguntas como ¿qué deben aprender de la historia? ¿cómo deben aprenderla? Y ¿para qué deben aprender? Son parte de las respuestas que debe dar el currículo en sus propuestas, en este debate, la historia de la mujer entra bajo dos perspectivas: se omite o se condiciona a un discurso patriarcal. Esto ocurre precisamente porque la cultura es hegemónica y termina condicionando los discursos en torno a los sujetos que componen la realidad, esta cultura se legitima por medio de un lenguaje en particular, propio de su

discurso, formando parte de una estructura social que se reproduce año a año en textos escolares como los revisados en este estudio.

La disposición y selección del contenido también concierne a la línea y enfoque editorial, en nuestro caso; Santillana. Las editoriales disponen de un marco curricular en la cual se nutren para comprender qué entra o no en el texto, por consiguiente, estos núcleos establecen un diseño curricular basado en el uso de imágenes y discursos que consideran fundamentales para el saber histórico. Por otra parte, las editoriales también poseen una cuota de responsabilidad en la forma en que se ha omitido a la mujer desde la confección de los textos escolares, puesto que existe una tradición o bien, un currículum oculto en la confección del texto, el cual se prioriza la reutilización del material en cada una de las nuevas ediciones, evidenciando un vago cuestionamiento sobre cómo exponer el contenido curricular. Aquello no ocurre únicamente en la asignatura de la historia, sino que también en otras disciplinas.

Diversos son los estudios que han reconocido en los textos escolares temáticas como el racismo, la discriminación, el sexismo y los estereotipos en razas étnicas, mujeres, niños y niñas, incluso en clases sociales. Esto demuestra que los textos escolares condicionan el contenido disciplinar a elementos culturales que permean el currículum. Durante el desarrollo de esta investigación utilizamos varios estudios que definen los textos escolares como reproductores de una cultura patriarcal que invisibiliza a las mujeres, estas investigaciones se desarrollan en diferentes temporalidades, incluyendo los textos que son utilizados en la actualidad, y en los cuales se sigue visualizando las mismas falencias en el contenido en torno a la representación de la mujer, de igual forma en la que se dispuso en el presente estudio que abarca sólo una breve temporalidad.

Cabe destacar que el período de investigación abarca las grandes olas feministas establecidas por múltiples estudios sobre el rol de la mujer a nivel internacional y nacional, siendo este su desarrollo en el área laboral, sus derechos como sufragista, y sobre todo, su consideración en los derechos humanos dentro de un discurso contra la violencia de género. A pesar de ello, se silencia o bien se expone a medias, es ahí la selección del título de este estudio *Visibles y ausentes: un análisis sobre las representaciones de la mujer en el siglo XX desde los textos escolares de historia, entre 1985 al 2000*, puesto que si bien se visibiliza su

importancia en la historia nacional, se silencia y se invisibiliza en su discurso, en su lucha y en su trayectoria para ser hoy en día lo que muchas mujeres deseamos evidenciar; un empoderamiento femenino que muestre a nuestras antepasadas y las destaque por su valentía en un contexto donde todo se encontraba en contra de sus ideas e ideales, sobre todo porque la historia es la memoria de una sociedad y debemos estar incluidas en ellas en igualdad de condiciones.

El análisis de la investigación se delimitó a una asignatura en específico, sin embargo, se pueden evidenciar similitudes en el estudio de otras asignaturas como matemáticas, ciencias, biología, entre otras, de las cuales podríamos extraer las mismas conclusiones o incluso más críticas en la representación de la mujer. Es por ello, que una de las proyecciones de esta investigación es lograr abarcar otras asignaturas, y realizar un análisis progresivo sobre la construcción de los textos escolares, es decir, realizar una periodización de cómo se representa a la mujer en distintos textos y períodos de tiempo, para luego contrastarlos con la realidad, y así concluir si realmente estamos avanzando en el uso de los contenidos, evitando discursos estereotipados y sexistas.

Con respecto a evitar una educación sexista que siga reproduciendo las desigualdades mencionadas, existe un papel que las editoriales pueden adoptar al momento de desarrollar una educación menos sexista, y es precisamente en la predisposición del contenido. Los objetivos de aprendizaje y el currículo actual, permite integrar una mirada femenina en complemento a los discursos tradicionales sobre la historia, sin salir del marco curricular. También es posible considerar bibliografía de autoras e investigadoras del área humanista, para dar otras miradas y perspectivas del acontecimiento histórico. El uso de la imagen hoy en día está haciendo una diferencia, puesto que a lo largo de los estudios sobre currículum apoyado, las fotografías eran el principal punto de cuestionamiento al momento de encontrar sesgos y estereotipos, sin embargo, en la actualidad esto se ha reducido considerablemente, al punto de encontrar más mujeres que hombres representadas en imágenes en los recursos didácticos.

Hacer un cambio en el enfoque historiográfico de cómo entender la historia considerando una mirada feminista sobre las mujeres y los estereotipos de género, implica

un cambio cultural. Este cambio debe involucrarse en la educación, en las mallas curriculares, y sobre todo en el aprendizaje significativo, siendo el rol del o la docente fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la historia, la planificación y la elaboración del material didáctico. En este punto, puede que el cambio a una educación menos sexista pueda desarrollarse desde el currículum oculto en las aulas, a través de prácticas y rutinas que eviten el sesgo entre los y las estudiantes, para luego plasmarse en el currículo nacional.

Considerando lo anterior, surge la siguiente pregunta, ¿cómo hacer Historia, Geografía y Ciencias Sociales evitando el sexismo y los estereotipos en los textos escolares? Algunas propuestas a considerar pueden ser las siguientes:

- Profundizar la discusión a un currículo que dé cuenta de una perspectiva feminista en el contenido histórico, desde su diversidad de dimensiones.
- Presentar una propuesta curricular que permita enseñar a los y las estudiantes sobre la teoría de género y la diversidad de sus parámetros en el eje de formación ciudadana.
- Estipular en las bases de licitación pública una sanción a aquellos textos escolares que posean elementos de sesgos, estereotipos de género y sexismo dentro de su material didáctico, ya sea en el relato contextual, actividades e imágenes.
- Desde las editoriales, permitir, en la medida que el marco curricular así lo permita, diversas dimensiones de la historia donde la mujer entre como protagonista.
- Utilizar bibliografía del área del feminismo, historia, antropología, sociología y psicología, que permita comprender los acontecimientos históricos desde una multidisciplinariedad.
- Utilizar un lenguaje inclusivo. El lenguaje construye realidad, y por lo mismo es importante visibilizar hombres y mujeres, en su diversidad de género dentro de los discursos didácticos en los textos escolares, considerando instrucciones, actividades o relatos contextuales.

- Considerar el uso de las imágenes en los textos escolares. Se espera que estos puedan seguir representando la realidad de forma paritaria entre hombres y mujeres. Para ello es fundamental filtrar y seleccionar correctamente las imágenes, de forma que no generen una contradicción al discurso emitido por el relato contextual.
- Permitir que la escritura de los textos escolares se encuentre realizado por profesionales hombres y mujeres que posean múltiples versiones de la historia, y que permita en su utilización, cuestionar las categorías de análisis e interpretarlas desde el pensamiento crítico, favoreciendo el aprendizaje significativo, más que el saber enciclopédico.

Si no existe una discusión curricular en la selección del contenido que se desea abarcar para el estudio de la historia, eliminar el sexismo será cada vez más imposible. Pensar en una educación que no fomente los roles de género, los estereotipos o las discriminaciones, es parte de una comprensión cultural sobre qué, para qué y cómo aprender, siendo fundamental una mirada multidisciplinar que permita abarcarla desde diversas asignaturas.

BIBLIOGRAFÍA:

Araya, K. (2016). *Prospección de identidad de género desde el marco curricular y textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales*. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Arratia, A., Osandón, L. (2018). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago: UCE.

Ávila, M. (2014). *Los Textos Escolares de Historia en Dictadura: Narrativas que construyen el rol de la mujer 1980-1990*. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Tesis, Santiago, Chile

Covacevich, C., Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Santiago, Chile: BID

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 13, (N° 29-30), pp. 207-229

Concha, L. y Moscatelli, S. (2009). “Textos escolares y política educativa”, *En Seminario Internacional sobre Textos escolares de Lenguaje y Comunicación*, 7, 8 y 9 de septiembre, Santiago de Chile: Ministerio de Educación, pp. 1-12.

Delgado, J. Gutiérrez, J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.

Fábregues, B. Ballestín, S. (2019) *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Madrid, España: UOC (Universitat Oberta de Catalunya)

Ferreira, A. (2016). *Textos escolares en Chile: La política pública de un instrumento educativo*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Traducción de Aurelio Grazón). Buenos Aires: éditions Gallimard.

Kirkwood, J. (1986). *Ser política en Chile. Las feministas y los partidos*. Santiago, Chile: FACSO.

Quay, E. (2001). *Labores propias de su sexo: género, políticas y trabajo en Chile urbano 1900-1930*. Santiago, Chile: Editorial LOM.

Lillo, D. (2014). *El discurso femenino omitido: la ausencia de escritoras en los programas de estudio de lenguaje y comunicación de enseñanza media*. Universidad metropolitana de ciencias de la educación, Santiago, Chile.

Palestro, S. (2016). *Androcentrismo en los textos escolares*. En Educación no sexista. Hacia una real transformación. Santiago, Chile: Red contra la Violencia hacia las Mujeres

Glatthorn, A., Boschee, F. & Whitehead, B. (2018). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Madendzo, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: Editorial LOM.

MINEDUC. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informa Mesa de Desarrollo Curricular*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Montero, Justa. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 167-180. Recuperado en 05 de marzo de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200004&lng=es&tlng=es.

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

NÓMEZ, NAÍN. (2008). La poesía chilena: Representaciones de terror y fragmentación del sujeto en los primeros años de dictadura. *Acta literaria*, (36), 87-101. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482008000100007>

Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: Entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, (nº 1), pp. 313-333.

Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la educación chilena: una evaluación económica. *Centro de Estudios Públicos (CEP)*, (Nº 60), pp. 244-284.

Scott, Joan (1990) “Género, una categoría útil para el análisis histórico”. En: Amelang, J; Nash, Mary (comp.); *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, pp. 1.053-1.075. Editorial Alfons el Magnanim, Barcelona, España.

Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.

Suárez Villegas, J. Marín Conejo, S. Panarese, P. (2019) *Comunicación, género y educación: Representaciones y (de)construcciones*. Madrid, España: Dykinson.

Valdivia, V. (2006). *Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1982)*. Santiago, Chile: Editorial LOM.

Anexo 1: Matriz de relatos contextuales y fuentes escritas.

Título: Historia de Chile. Educación Media.
Autor: Gonzalo Vial Correa.
Editorial: Santillana.
Año: 1985-1988-1991-1994

Página	Título de la Unidad/lección	Contexto Histórico	Relato Contextual seleccionado/ fuente primaria o secundaria utilizada	¿Cómo se representa la mujer?
212	El parlamentarismo y la sociedad chilena hacia 1920	Cuestión social en Chile y relaciones personales en los conventillos.	Relato Contextual -Promiscuidad: El atochamiento de las viviendas genera la promiscuidad, con séquito impresionante de males: disolución de familias; ilegitimidad de los hijos; vagancia, delincuencia y prostitución. -No había un horario máximo de labor, ni descanso dominical, ni normas sobre seguridad e higiene en las fábricas y minas, ni sobre accidentes laborales, ni sobre trabajo nocturno, o de mujeres, o de niños, o en faenas peligrosas o insalubres.	Se vincula la figura de la mujer (sin especificar en sus características raciales, físicas o económicas) en actividades ilícitas, promiscuas y viciosas.
237	La segunda administración de Alessandri y los gobiernos radicales	Cultura y arte en la primera mitad del siglo XX.	Relato contextual. La mejor ejemplificación de estos caracteres dominantes de nuestro florecer intelectual y artístico -o sea, el hallarse vinculado a la enseñanza, la clase media y la provincia- la tendremos recordando un hecho simple. Hacia 1920, la	La mujer se visibiliza en áreas de la cultura, destacando a escritoras y poetas, entre estas se hace interesante la descripción

238			<p>directora del liceo femenino de Temuco le prestaba libros de Dostoievski a un estudiante de último curso del liceo de hombres de la ciudad. Ella, Gabriela Mistral, y él, Pablo Neruda, serían Premios Nobel de Literatura.</p> <p>Relato contextual. -Hay además, en los años que cierran con 1920, mecenas literarios de la aristocracia, que son ellos mismos, también, escritores. Destacan dos mujeres: Mariana Cox, <i>Shade</i>, musa inspiradora de <i>Alone</i>, y sobre todo Inés Echeverría de Larraín, <i>Iris</i>.</p> <p>-Gabriela Mistral, Lucila Godoy Alcayaga (1889-1957). Humilde maestra de escuela del Elqui, vio terminar trágicamente un amor de primera juventud. Vacío sus dolores en los "Sonetos de la muerte". Éstos y el resto de su abundante y valiosa obra en verso y prosa (ver recuadro) le ganaron el Premio Nobel de Literatura, el año 1945, el primero otorgado a un autor americano que escribiera en lengua española.</p>	de Gabriela Mistral, considerando la importancia de su éxito al dolor de "terminar trágicamente un amor de primera juventud", la cual motivaron a que ganase el Premio Nobel.
243	La crisis político-social y los diversos intentos por resolverla	Cambios en la masa electoral a mitad del siglo XX, considerándose este cambio como una	<p>Relato contextual En primer término, la masa de votantes era mucho mayor, mucho más libre en el acto de sufragar. Se fue así volviéndose inmanejable.</p>	Consolidación del voto femenino desde la perspectiva del caos, en torno a la

		forma difícil de controlar.	<p>Las etapas de crecimiento de la masa electoral fueron las que siguen:</p> <p>1874. Se suprimen las exigencias de fortuna para tener derecho a sufragio, y se rebaja la edad mínima para igual efecto, uniformemente, a veintiún años.</p> <p>1934. Voto de la mujer en las elecciones municipales.</p> <p>1949. Voto de la mujer en todo tipo de elecciones.</p> <p>1970. Voto de los analfabetos. Rebaja de la edad mínima para sufragar a dieciocho años.</p>	gran variedad de votantes, la libertad de su decisión y sobre todo, la preocupación por el control del voto.
--	--	-----------------------------	--	--

Título: Ciencias Sociales. Educación Media II.

Autor: Enrique Azúa Herrera, Lucía Victoria Valencia, Lorella Edda Lopresti.

Editorial: Santillana.

Año: 2000

Página	Título de la Unidad/lección	Contexto Histórico	Relato Contextual seleccionado/ fuente primaria o secundaria utilizada	¿Cómo se representa la mujer?
190	Lección: Algo está cambiando en la ciudad.	Cuestión social y vida en los conventillos.	<p>Relato contextual</p> <p>Las mujeres generalmente llegaban para quedarse, ocupándose en el servicio doméstico, algunas actividades autónomas y en muchos casos también, en la prostitución.</p>	Se visualiza a la mujer como parte del problema higiénico en los conventillos.

198	Desde el Estado: leyes y represión	Movilizaciones en torno a la cuestión social y a la escasez de normativas laborales.	<p>Relato contextual</p> <p>El trabajo femenino, muy abundante en el sector industrial urbano, no contaba con ninguna condición que protegiera la maternidad. La mano de obra infantil era empleada frecuentemente y se pagaba a un precio muy por debajo del salario de los adultos. Así, sin excepción, dentro o al margen del sistema, las posturas socialistas y anarquistas, creyeron que la organización y movilización de los trabajadores eran el único mecanismo posible para mejorar sus condiciones de vida.</p>	<p>Visibilidad del rol político y económico de la mujer dentro del contexto de movilizaciones sociales.</p> <p>Conformación de núcleos políticos como solución a su precariedad laboral.</p>
202	Página de profundización: Mujeres y niños en el trabajo	Situación laboral de las mujeres a finales del siglo XIX	<p>Relato contextual</p> <p>A lo largo de todo el siglo XIX, numerosas mujeres y niños fueron empleados en hacinadas, talleres, minas y fábricas, soportando extenuantes jornadas de trabajo, en condiciones de franca insalubridad, y recibiendo salarios muy inferiores a los de los hombres que realizaron labores similares. Estamos comenzando un nuevo siglo y muchas de estas situaciones siguen repitiéndose en el mundo y en nuestro país.</p>	<p>Visualización de la mujer dentro del área laboral, consolidando problemáticas que siguen estando vigentes en la época actual del texto.</p> <p>Apropiación de valores asociados a la mujer, tal es</p>

			<p>Obreras</p> <p>La participación de la mujer fue muy significativa en el incipiente sector fabril. En la industria de calzado de Benedetti la totalidad de la fuerza de trabajo estaba compuesta por mujeres. En las industrias textiles y en las fábricas de ropa, las mujeres eran numerosísimas.</p> <p>Al igual que en otros casos, el empleo preferencial de mujeres se debía a su particular destreza manual y al menor costo de la mano de obra. Otra industria textil, la Fábrica de Paños Chilenos, situada en el barrio Recoleta de Santiago, empleaba numeroso personal femenino e infantil.</p> <p>Frente a las huelgas y demandas obreras, los empresarios de ciertos sectores -sobre todo de la confección, fabricación de cigarros y panaderías- amenazaban por mujeres que realizarían el mismo trabajo por menos salario.</p>	<p>el caso de la destreza manual, vinculándose al bajo costo de la mano de obra, prefiriéndolas como trabajadoras.</p> <p>Discurso que visualiza a la mujer como sumisa a las condiciones laborales que los empresarios les impongan, es ahí su preferencia al utilizarlas como amenaza a los trabajadores de los sectores mencionados.</p>
220	Página de profundización: El despertar de la conciencia femenina.	Conformación de núcleos políticos y de reflexión feminista y femenina.	<p>Relato contextual</p> <p>Desde fines del siglo XIX una importante transformación se empezó a gestar en la tradicional y patriarcal</p>	El relato contextual evidencia una seguidilla de hitos que han hecho posible

		<p>sociedad chilena. Gracias a las nuevas posibilidades educacionales que se abrieron con el Decreto Amunátegui (1877), el ingreso al mundo laboral asalariado y a las influencias de los movimientos sufragistas europeos, las mujeres en Chile comenzaron a manifestar su deseo de igualdad jurídica y ciudadana. En 1884 un grupo de mujeres de la elite de San Felipe intentó inscribirse en los registros electorales, ya que la constitución hablaba solo de “ciudadanos chilenos”; intento que fracasó y provocó una “enmienda” en la ley de elecciones para aclarar la prohibición del voto femenino. Sin embargo, se iniciaba así una larga lucha que tenía como finalidad replantear el rol de la mujer en la sociedad y en la vida política del país.</p> <p>Organizaciones femeninas pioneras Los Centros femeninos Belén de Sárraga, creados en la zona salitrera hacia 1913, fueron los primeros que cuestionaron la situación de la mujer en la</p>	<p>comprender el rol de la mujer política a través de sus diversas manifestaciones en la historia. Se explicita que toda la lucha abordada desde un comienzo del siglo XIX tiene el objetivo final de replantear el rol de la mujer en la sociedad y en la vida política del país.</p> <p>La mujer se representa en su accionar político y social desde los Centros femeninos Belén de Sárraga y la acción del partido Obrero Socialista, abordado desde los líderes Luis Emilia Recabarren y Teresa Flores, se</p>
--	--	---	---

			<p>sociedad y que incluso fueron más allá de la sola reivindicación del voto político, amparados en el activo y fuerte movimiento obrero y la acción del Partido Obrero Socialista. Luis Emilio Recabarren y Teresa Flores impulsaron la creación de organizaciones femeninas que surgieron con el propósito de liberar a la mujer del “fanatismo religioso”, “la opresión masculina” y especialmente de darle una conciencia clara sobre su responsabilidad social.</p> <p>EI MEMCH De gran trascendencia en la historia de las luchas femeninas fue la creación en 1935 del MEMCH (Movimiento Pro-emancipación de la Mujer), a iniciativa de un grupo de mujeres de izquierda, principalmente de sectores medios ilustrados, tanto militares de partido como independientes, que logró constituirse en la principal organización movilizadora en torno a la campaña realizadas para obtener el voto político.</p>	<p>explicitan elementos como el dogma religioso y la opresión de la masculinidad en la figura de la mujer, la cual busca emancipar.</p> <p>Destacan el rol de la MEMCH como núcleo fundamental de la movilización femenina en torno al voto político, rescatando la ideología a la que pertenece.</p> <p>Representación del movimiento femenino en torno a demandas políticas, el cual termina por aminorarse evidenciando que algunas de sus integrantes se</p>
--	--	--	--	--

			<p>La conquista y la diáspora A mediados de la década del 40', el movimiento femenino chileno alcanzó su plena madurez y dio a la lucha por la consecución de los derechos políticos un carácter decidido, que no cesó hasta conquistar sus demandas en 1949.</p> <p>Tras conseguir el voto político y realizar un último esfuerzo para lograr la inscripción de las mujeres en los registros electorales, el movimiento femenino perdió la impresionante fuerza que mostró en años anteriores y sus integrantes emigraron a las organizaciones partidarias, sindicales o sociales o simplemente a funciones particulares hogareñas y laborales, donde siguieron postulando aquellas ideas que desarrollaron en las organizaciones femeninas.</p>	dedicaron a su participación en organizaciones o sindicatos, y otras a sus labores dentro del hogar.
266	La promoción de la participación desde el Estado	Ampliación del ejercicio democrático	<p>Relato contextual La primera de ellas es la conquista del voto político femenino en 1949, ejercido por primera vez en la elección parlamentaria complementaria de 1951 y un año después, en la elección presidencial. Este es un hecho</p>	Visualización de la importancia del voto femenino, conseguido por una lucha política que trascendió la democracia, puesto que aumentó la representatividad, como también les

			trascendental para la democracia, ya que junto con sumar al electorado femenino, nada menos que al 50% de la población con derecho a voto, aumentó bruscamente la inscripción electoral de un 9% en 1949 a un 20% en 1958. De este modo, se nutrió de nuevos aportes a la política, pues también las mujeres pudieron ejercer su derecho a ser elegidas en cargos de mayor poder político.	permitió ser elegidas en cargos públicos.
278	La música, una expresión de los cambios	Elementos culturales del siglo XX.	Relato contextual Violeta Parra era menuda, algo hosca, de cabello negro y desaliñado, una imagen frágil que contrataba totalmente con la solidez de su espíritu y la belleza y fuerza de sus versos. Luchadora incansable en el aspecto social, fue generosa y tierna con los débiles, a los que defendió con cantos encendidos, su arma más efectiva e incontrolable. Cantaba para desahogar sus tristezas -que fueron muchas- y para transmitir su júbilo y su amor por la vida. Cantó en Europa homenajeando a su tierra, y cantó en su patria para poder comer y vivir dignamente.	Se destacan dentro de su rol como cantautora, elementos de su personalidad y precariedades que deslegitiman su talento y logros en base a sus sentimientos feminizados.

			<p>Violeta Parra se suicidó el 5 de febrero de 1967 con un disparo que inundó su carpa y puso fin a sus cantos rebeldes, a la poesía de la tierra, a sus cerámicas, sus tejidos de lana cruda y a las penas del amor.</p>	
--	--	--	---	--

Anexo 2: Matriz fuentes iconográficas.

Título: Historia de Chile. Educación Media.
Autor: Gonzalo Vial Correa.
Editorial: Santillana.
Año: 1985-1988-1991-1994

Página	Título de la Unidad/lección	Contexto Histórico	Tipo de imagen.	Pie de página	¿Cómo se representa a la mujer?
212	El parlamentarismo y la sociedad chilena hacia 1920	Cuestión social en Chile y relaciones personales en los conventillos.	Fotografía.	Familia y rancho de las ciudades a principio de siglo.	Se representa como una mujer de familia, sosteniendo a su hijo y a la derecha de su pareja/esposo. Al fondo se observa un rancho, descrito en el pie de página.



Título: Ciencias Sociales. Educación Media II.
Autor: Enrique Azúa Herrera, Lucía Victoria Valencia, Lorella Edda Lopresti.
Editorial: Santillana.
Año: 2000

Página	Título de la Unidad/lección	Contexto Histórico	Tipo de imagen.	Pie de página	¿Cómo se representa a la mujer?
190	La cuestión social	Campesinas y vida en los ranchos	Fotografía	En las ciudades las campesinas se ocupaban en actividades como el comercio ambulante de productos tradicionales (como el mote con huesillo), en la costura y el lavado, además del servicio doméstico.	Se representa las labores marcadas por el rol de género de la mujer de esfuerzo categorizado para la época.
					
202	Página de profundización:	Mujeres en la fábrica.	Fotografía	Mujeres zapateras en una fábrica	Mujeres obreras en

	Mujeres y niños en el trabajo.		santiaguina, a principios del siglo XX.	fábricas textiles.
				

220	Página de profundización: El despertar de la conciencia femenina.	Organizaciones y movimientos de mujeres.	Fotografía	El Primer Congreso Nacional de Mujeres (1944) logró la unidad de todas las organizaciones femeninas a nivel político, social y religioso, dando origen a la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), a cuya acción se sumó posteriormente el partido Femenino Chileno, liderado por María de la Cruz que, ajeno a	Una de las primeras instancias de organización nacional de mujeres
-----	---	--	------------	--	--

				toda ideología, llegó a contar con 27.000 militantes.	
					

221	Página de profundización: El despertar de la conciencia femenina.	Organizaciones y movimientos de mujeres.	Fotografía	Pedro Aguirre Cerda junto a un grupo de mujeres.	Mujer como acompañante del presidente.
					
238	Página de profundización: Gobernar es educar.	Proyectos abordados por los partidos radicales.	Fotografía	Grupo de profesores en el cincuentenario de la escuela normalista (1938).	Única mujer graduada en la escuela normalista.



268	El sistema de partidos políticos.	Descripción de los diversos partidos políticos de la época; los tres tercios.	Fotografía.	En la distinción de tres sectores sociales, la juventud adquirió un rol preponderante. Todos los partidos generaron fracciones juveniles, las que adquirieron una fuerte visibilidad en el accionar de sus respectivos partidos.	Mujeres activistas. Destaca el desigual número en contraste con los hombres.
-----	-----------------------------------	---	-------------	--	--



286	Derechos humanos: una	Debate sobre las diferentes	Fotografía.	La Agrupación de Familiares	Mujeres organizadas
-----	-----------------------	-----------------------------	-------------	-----------------------------	---------------------

	<p>profunda herida en la sociedad chilena.</p>	<p>maneras en las que se atentaron contra los derechos humanos en dictadura.</p>		<p>de Detenidos Desaparecidos no compartió el acuerdo de la Mesa de Diálogo, estimando que no permitirá pasar a la justicia los casos de violación de los derechos humanos.</p>	<p>en la búsqueda de detenidos desaparecidos posterior a la dictadura.</p>
--	--	--	--	---	--



<p>270</p>	<p>El sistema de partidos políticos.</p>	<p>Candidatos presidenciales</p>	<p>Fotografía</p>	<p>Gladys Marín, Arturo Frei, Joaquín Lavín, Tomás Hirsch, Sara Larraín y Ricardo Lagos</p>	<p>Se destaca la llegada de la mujer en las postulaciones por la presidencia.</p>
------------	--	----------------------------------	-------------------	---	---

