

ARTIGOS

REPRESENTACIÓN ANDROCÉNTRICA DEL TRABAJO EN EL DISCURSO DE TEXTOS ESCOLARES CHILENOS¹

MARÍA CECÍLIA FERNÁNDEZ DARRAZ^I

ELIZABETH MONTANARES VARGAS^{II}

OLGA CARRILLO MARDONES^{III}

RESUMEN

El artículo analiza la representación androcéntrica del trabajo en manuales escolares chilenos. Empleando el Modelo de Valoración para Estudios del Discurso, se concluye que aun con mayor inclusión de mujeres en los últimos años, el androcentrismo se expresa en cuatro aspectos centrales: en la consideración del trabajo desde una perspectiva tradicionalmente masculina que devalúa la función reproductiva; en la representación de mujeres en roles tradicionalmente femeninos; en la sobrevaloración de las capacidades físicas y psicológicas de los hombres versus la construcción de mujeres pobres y sufrientes; y en la representación de mujeres integradas al mercado laboral como un fenómeno social reciente que ignora la histórica participación femenina en el mundo del trabajo.

LIBRO DE TEXTO • TRABAJO • HOMBRES • MUJERES

ANDROCENTRIC REPRESENTATION OF THE WORK IN CHILEAN BOOKS

ABSTRACT

The article analyzes the androcentric representation of work in Chilean books. Using the Appraisal framework for Studies of Discourse, it can be concluded that even with the greater inclusion of women in recent years, the androcentrism is expressed in four main aspects: consideration of work from a traditionally male perspective devalues the reproductive function; representation of women in traditionally female roles; overvaluation of the physical and psychological capabilities of men versus the construction of poor and suffering women; and, representation of women integrated into the labor market as a recent social phenomenon, which ignores the historic female participation in the world of work.

TEXTBOOK • WORK • MEN • WOMEN

¹ Proyecto financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de Temuco, Proyecto VIPUCT N° 2016GI-MB-02.

^I Universidad Católica de Temuco, Temuco, Araucanía, Chile; fernandezdarraz@gmail.com

^{II} Universidad Católica de Temuco, Temuco, Araucanía, Chile; emontanares@uct.cl

^{III} Universidad Católica de Temuco, Temuco, Araucanía, Chile; ocarrillo@uct.cl

REPRÉSENTATION ANDROCENTRIQUE DU TRAVAIL DANS DES MANUELS SCOLAIRES CHILIENS

RÉSUMÉ

Cet article analyse la représentation androcentrique du travail dans les manuels scolaires chiliens. L'utilisation du modèle de valorisation appliqué à l'analyse du discours a permis de conclure que, malgré une plus grande inclusion des femmes ces dernières années, l'androcentrisme continue à s'exprimer à travers quatre aspects principaux: considération du travail à partir d'une perspective traditionnellement masculine qui dévalorise la fonction reproductrice; représentation des femmes dans des rôles traditionnellement féminins; survalorisation des capacités physiques et psychologiques des hommes s'opposant à une présentation des femmes comme pauvres et en souffrance et représentation de l'insertion des femmes sur le marché du travail comme un phénomène social récent ignorant la participation historique des femmes dans le monde du travail.

MANUEL D'ENSEIGNEMENT • TRAVAIL • HOMMES • FEMMES

REPRESENTAÇÃO ANDROCÊNTRICA DO TRABALHO EM LIVROS ESCOLARES CHILENOS

RESUMO

O artigo analisa a representação androcêntrica do trabalho em livros escolares chilenos. Utilizando o Modelo da Valoração para Estudos do Discurso, pode-se concluir que, mesmo com uma maior inclusão de mulheres nos últimos anos, o androcentrismo se expressa em quatro aspectos centrais: consideração do trabalho a partir de uma perspectiva tradicionalmente masculina que desvaloriza a função reprodutiva; representação das mulheres em papéis tradicionalmente femininos; supervaloração das capacidades físicas e psicológicas dos homens versus a construção de mulheres pobres e sofredoras; e representação das mulheres integradas ao mercado de trabalho como um fenômeno social recente, que ignora a histórica participação feminina no mundo do trabalho.

LIVRO DIDÁTICO • TRABALHO • HOMENS • MULHERES

LOS MANUALES ESCOLARES CONSTITUYEN RECONTEXTUALIZACIONES DE interpretaciones disciplinarias en las que operan mecanismos de decolocación y recolocación para adecuar el conocimiento académico a la función social que cumplen en el contexto educativo (BERNSTEIN, 1998; OTEÍZA, 2006, 2011, 2014). Este proceso de selección de contenidos tiene el potencial de mantener o de transformar el enfoque androcéntrico que ha dominado la construcción del conocimiento en general y el discurso escolar en particular.

Analizar el trabajo como categoría analítica en el discurso de los manuales escolares implica considerar dos espacios que constituyen el mundo laboral de las mujeres. En primer término el ámbito productivo, tradicionalmente asignado a los hombres, al cual las mujeres se han “incorporado” en el siglo XX, de acuerdo a la versión de los textos escolares y de discursos historiográficos tradicionales. Este espacio es socialmente entendido como trabajo, en tanto está vinculado al mercado y tiene valor de cambio. En segundo término, el ámbito reproductivo, espacio histórica y mayoritariamente femenino; asociado a la maternidad, a la crianza de los hijos e hijas y al cuidado del hogar y la familia. Las actividades que se inscriben en esta esfera no tienen el mismo reconocimiento y valoración que el trabajo productivo, puesto que no tienen asociado un valor de cambio. Esta dicotomía entre lo público y lo privado, entre el trabajo productivo y

reproductivo ha sido tensionada por los estudios feministas desde la década de 1970 (BENERÍA, 2006).

En este artículo se analizan los recursos valorativos del lenguaje que tienden a mantener el enfoque androcéntrico en el discurso que se refiere al trabajo en manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales editados en Chile. Para este efecto, se estudió un corpus constituido por diecinueve textos escolares distribuidos entre 1983 y 2013 en establecimientos educacionales subvencionados por el Estado. La selección del corpus incorporó textos editados antes y después de la implementación de las políticas de equidad de género en el país, las cuales tienen como referente el Primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1994-1999. En materia de educación, este instrumento reconoció que la discriminación que afecta a las mujeres no radica en el acceso al sistema escolar, sino en la reproducción de la desigualdad a través del currículum explícito, de los materiales didácticos y las prácticas educativas. Por esta razón, el gobierno chileno se propuso avanzar hacia la erradicación del sexismo en la educación, que incluyó –entre otras tareas– una revisión de aquellos aspectos discriminatorios contenidos en los manuales escolares (CHILE, 1994).

A partir de lo anterior, desde fines de la década de 1990 en los manuales escolares chilenos se observa una mayor intención de construir a las mujeres como sujetos históricos y como trabajadoras, especialmente en ediciones posteriores al año 2000. Esto último se expresa en la inserción de testimonios y de diversas fuentes disciplinares que han intentado recuperar el rol de las mujeres en el mercado laboral. Sin embargo, en el discurso predominan recursos valorativos que favorecen la invisibilidad del trabajo reproductivo, la vinculación de las mujeres a roles tradicionalmente femeninos, la sobrevaloración del sujeto masculino, y la representación de las mujeres como actoras sociales emergentes en el mundo del trabajo remunerado durante la primera mitad del siglo XX.

Las preguntas que se propone responder este artículo son dos: ¿Cuáles son las principales expresiones de androcentrismo en los contenidos referidos al trabajo de los manuales escolares? Y ¿cuáles son los recursos valorativos del lenguaje que tienden a mantener el enfoque androcéntrico en el discurso?

MARCO TEÓRICO

EL TEXTO ESCOLAR COMO ARTEFACTO DE ENSEÑANZA

Existen numerosos estudios que relevan el valor de los manuales escolares como artefactos de enseñanza desde distintas disciplinas y enfoques teórico-metodológicos. Al respecto, destacan investigaciones

en Europa y en los países nórdicos, como los de Seelander (2009) y Valls (2001). En Estados Unidos sobresale el trabajo de Apple (1989). En América Latina, los estudios de Ramírez (2003), Torres y Moreno (2008); Aisenberg (2008), Negrín (2009) y Valle Taiman (2011). En el caso de Chile, estudios como los de Oteíza (2006, 2009, 2011, 2014), Oteíza y Pinuer (2012, 2016), Ásgeirsdóttir (2007), Fernández (2010, 2015, 2017), Rivera (2012), Villalón y Pagés (2015), y del Ministerio de Educación (CHILE, 2004) presentan avances en la materia. En general, todos los autores coinciden en el valor de la utilización del manual escolar como material de enseñanza, pero a la vez reconocen las limitaciones que posee en su rol de mediación al aprendizaje que los y las estudiantes pudiesen lograr en las variadas disciplinas.

Este interés por estudiar el texto escolar se entiende a través de lo que expresa Benito (2012) en cuanto éste expone las nociones esenciales de una disciplina en un nivel dado, y además son conscientemente diseñados y organizados para servir a los fines de la escolarización (BOURDIEU; PASSERON, 1995). Por otra parte, el surgimiento de este material de enseñanza se vincula con la creación de la escuela pública de comienzos del siglo XIX. Esta idea es compartida por el estudio más reciente de Massone, Romero y Finocchio (2014), quienes además acentúan su valor reconociéndolo como objeto portador de conocimiento privilegiado y base principal de la práctica cotidiana de los docentes y soporte fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, autores como Bourdieu y Passeron (1995) sostienen que el saber que contienen los manuales escolares es limitado, ya que representa marcos morales de la sociedad dominante. En esta misma línea, para Choppin (2001) el manual escolar es un dispositivo complejo y polifuncional, depositario de los conocimientos que una sociedad estima necesarios y oportunos para ser transmitidos a la juventud. Para el caso particular de la enseñanza de la historia, Oteíza (2014) plantea que en los textos escolares se difunden saberes autorizados provenientes de discursos disciplinares que revelan consensos sociales y políticos sobre el pasado.

Igualmente, hay acuerdo en que los textos escolares evidencian congruencia con los programas de estudio (LEVEL; MOSTACERO, 2011), lo que los convierte en una poderosa herramienta de control curricular. En este sentido, Rafael Valls sostiene que estos materiales evidencian las corrientes historiográficas preponderantes en cada época; plasman sus propuestas didácticas; susurran tramas relativas al imaginario sobre alumnos y docentes; narran testimonios respecto de una memoria colectiva y develan profundas actitudes ideológicas que miden incluso el grado y amplitud de su propagación (VALLS, 1995, 2001).

En definitiva, el texto escolar como artefacto de enseñanza ha captado la atención de la investigación educativa global por ser la base del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto actúa

como repositorio de conocimientos y valores de un limitado grupo social que influye en las ideas y creencias que los estudiantes van construyendo a lo largo de su proceso escolar. Esta facultad de los manuales escolares de transmitir valores y discursos también los posiciona como herramienta para mantener o construir desde el aula relatos asociados a las relaciones de género.

ANDROCENTRISMO EN LOS TEXTOS ESCOLARES

El androcentrismo se ha entendido como un enfoque unilateral de interpretación de la realidad que considera la perspectiva masculina como medida de todas las cosas (SAU, 2000). Este enfoque ha construido la realidad histórica desde un punto de vista restringido e interesado que no sólo ha ignorado la participación de las mujeres en el mundo público, sino también ha menospreciado sus roles y funciones vinculadas a la reproducción de seres humanos y a todo aquello que se relaciona con el mundo privado (MORENO SARDÁ, 2006). Así, el enfoque androcéntrico ha dominado la construcción del conocimiento en general y ha permeado el discurso escolar, lugar donde se recontextualiza el conocimiento académico de las distintas disciplinas (BERNSTEIN, 1998; OTEÍZA, 2006, 2011, 2014).

Los manuales escolares como parte del repertorio de discursos que se despliegan en el sistema escolar no están exentos de un enfoque androcéntrico, pues operan como mediadores entre docentes y estudiantes en la transmisión no sólo de conocimientos, sino también de valores, actitudes, estereotipos y modelos culturales que refuerzan creencias culturales sobre la posición social de las mujeres (RAMÍREZ, 2002). Este sistema de creencias sobre las relaciones de género se reproduce, de manera explícita o tácita, en cada sector de aprendizaje, incluso en aquellos que podrían considerarse más neutrales o libres de ideología (DUARTE, 2010).

La transmisión de estereotipos de género, el sexismo y el enfoque androcéntrico en los manuales escolares han sido vastamente estudiados en países como España y Chile, en diversos sectores de aprendizaje y con variados enfoques analíticos. La mayor parte de las investigaciones concluye que aun cuando en los últimos años hay avances, todavía persisten mecanismos más o menos explícitos de transmisión de estereotipos y sesgos de género. Al respecto, el estudio de Terrón y Cobano-Delgado (2009), además de constatar menor presencia de mujeres en imágenes de manuales escolares españoles, reveló una representación estereotipada en cuanto a sus roles y funciones sociales. Así, los hombres predominan en espacios públicos y las mujeres en espacios privados. También en España, un estudio desarrollado en las diecinueve asignaturas obligatorias en los cuatro cursos de la

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con manuales publicados en 2007, concluyó que las mujeres aparecen con carácter excepcional, a la vez que tienen una escasa repercusión en los libros de texto de todas las asignaturas. Esto último implicaría una falta de consideración social hacia las mujeres y una práctica de exclusión (LÓPEZ-NAVAJAS, 2014).

Otro estudio español analizó la presencia de mujeres en libros de texto de Educación Física de 3° y 4° de ESO. A partir de un enfoque mixto midió la presencia y recurrencia de las mujeres en el texto escrito y en las imágenes, y concluyó que los manuales contribuyen a mantener el *status quo* androcéntrico. Así, los resultados revelan que los hombres se asocian a roles activos mientras las mujeres se relacionan con rasgos afectivo-expresivos, físicamente pasivos. Por otra parte, el mismo estudio muestra que a pesar de que en las imágenes las mujeres tienen una presencia similar a la de los hombres, se mantienen los estereotipos sexistas, pues el hombre es asociado al modelo deportivo dominante, principalmente a actividades de competencia (fútbol, balón mano). Las mujeres, en cambio, aparecen relacionadas con una menor variedad de actividades (SÁNCHEZ; MARTOS-GARCÍA; LÓPEZ, 2017). Este hallazgo es coherente con el estudio desarrollado por Táboas y Rey (2011) que concluye que en los textos escolares las mujeres están más relacionadas con actividades como el yoga, el fitness o el taichí, y los hombres están más asociados al deporte.

En Chile, un estudio desarrollado en una muestra de trece manuales escolares de 2°, 4° y 6° básico de las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales distribuidos por el Ministerio de Educación, concluyó que los textos analizados transmiten roles sexuales tradicionales, una división sexual del trabajo y mayor presencia y protagonismo de personajes masculinos. El estudio, además, reveló que existe paridad en algunos roles sexuales cuando se asignan características como analítico/a, atlético/a, cariñoso/a tanto a hombres como a mujeres. También hay paridad entre hombres y mujeres en lo que respecta a participación social y recreación. Sin embargo, de manera similar al estudio de López-Navajas (2014) desarrollado en España, la investigación chilena observó mayor disparidad en asignaturas o en contenidos que tienen un enfoque más histórico; por ejemplo, cuando se abordan objetivos relacionados con historia de la ciencia, o cuando se tratan contenidos referidos a las formas cómo las sociedades construyen el conocimiento, independientemente de la asignatura a la que corresponda el texto. Esto explicaría que los manuales escolares de matemática sean más paritarios, pues tienen menos contenidos históricos (COVACEVICH; QUINTELA-DÁVILA, 2014).

Por su parte, un estudio sobre Representaciones Sociales desarrollado en Chile analizó los enfoques de género, generación e

interculturalidad en manuales escolares de los niveles preescolar, básico y medio empleados durante el año 2009 y los que se encontraban en evaluación para ser distribuidos el año 2010. El estudio concluyó que aún se encuentran referencias a la división sexual del trabajo, tanto en la iconografía como en el lenguaje verbal, lo que podría incidir en la opciones futuras de niños, niñas y jóvenes. Además, concluye que el mercado laboral se representa segmentado por sexo, en la medida que las mujeres aparecen asociadas a oficios y profesiones de menor valor social, mientras los hombres se presentan en un espectro más amplio de posibilidades laborales. En lo que se refiere al trabajo doméstico, si bien el estudio advierte una mayor presencia de hombres realizando actividades en este ámbito, se observa una diferencia porque aparecen en un rol de colaboración y como un complemento de sus funciones públicas. Las mujeres, en cambio, son representadas principalmente en tareas que no reciben remuneración, como las actividades domésticas y de cuidado de personas (DUARTE, 2010).

La investigación de Minte (2010) en textos escolares chilenos concluyó que en la época precolombina a las mujeres se las asociaba al cumplimiento de funciones domésticas y agrícolas consideradas importantes. Sin embargo, posteriormente la presencia de la mujer pierde relevancia y aparece en un rol reproductor, subordinada a la imagen masculina.

Finalmente, un estudio desarrollado en manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales editados en Chile a lo largo de treinta años concluyó que el androcentrismo ha ido adoptando distintas expresiones. Así, ha transitado desde la supresión o exclusión radical de las mujeres como sujetos históricos en manuales de la década de 1980 y 1990, hacia un discurso compensatorio desde el año 2000 en adelante. De esta forma, si bien en los últimos años se observa una intención explícita por visibilizar a las mujeres y algunos procesos que significaron avances en su posición social, el discurso carece de un enfoque que integre relacionamente a hombres y mujeres en todos los planos de la vida social. Por otra parte, la inclusión de las mujeres y de procesos sociales como el sufragio o el acceso a la educación superior tienden a construirse de manera aislada, escasamente integrada a los eventos históricos nacionales y carente de explicaciones sobre la estructura social y cultural patriarcal que ha dominado la mayor parte de las sociedades (FERNÁNDEZ, 2015, 2017).

ANTECEDENTES SOBRE EL TRABAJO FEMENINO

El trabajo femenino ha sido objeto de debate desde distintas corrientes feministas y respecto de él se han construido discursos que revelan posiciones divergentes en torno a la concepción del mismo. Para

el Feminismo de la Igualdad de los años sesenta y setenta, desde la fundamental dicotomía entre mundo privado y mundo público, el trabajo remunerado era la vía hacia la emancipación de las mujeres. A este respecto, Simone de Beauvoir (2005) planteó en el año 1949 que el trabajo era la única posibilidad de salvar la distancia que separa a las mujeres de los hombres y la única forma de garantizar su libertad. Por su parte, Betty Friedan (2009) en *La Mística de la Femenidad*, escrita en la década de 1960, describe la insatisfacción de las mujeres relegadas al espacio doméstico. Estos y otros planteamientos inspiraron al feminismo de la Segunda Ola en su lucha por reivindicar el derecho de las mujeres al trabajo remunerado en iguales condiciones que los hombres.

Desde otra perspectiva, feministas de inspiración marxista como Federici (2013), cuestionan que el trabajo productivo remunerado sea el camino hacia la liberación de las mujeres. Al contrario, sostienen que las condiciones laborales a las cuales se someten, perpetúan la discriminación y la subordinación femenina. A la vez, reivindican el trabajo reproductivo como base de todo sistema político y económico, abogan por revertir su devaluado estatus y por transformarlo en un trabajo liberador, objeto de valoración social y económica.

Por su parte, en el campo de la historiografía laboral también se ha desarrollado un largo camino para incorporar el trabajo femenino como objeto de estudio, por un lado; y para construir a las mujeres como sujetos en la vida económica, por otro. A este respecto, Zárate y Godoy (2005) analizan ambos aspectos en los estudios históricos desarrollados en Chile y revisan el proceso que ha tenido lugar en la construcción de la historia para transitar desde la invisibilidad de las mujeres a un enfoque compensatorio y, más tarde, avanzar hacia la inclusión del género como categoría de análisis. Las autoras identifican, en primer término, un enfoque liberal que desde el siglo XIX se centró en la clase política dirigente y en las instituciones republicanas con una escasa visibilidad de las mujeres, con la excepción de algunas figuras destacadas dentro de la aristocracia y algunas habitantes de la periferia. Desde un enfoque conservador, en el siglo XX, autores como Encina y Vial dedican atención a las mujeres. Pero en el primer caso, a pesar de que se asigna algún grado de protagonismo, se las construye como un ejemplo negativo de las “fuerzas modernizadoras” de la sociedad. En el caso de Vial, se observa que predomina la inclusión de mujeres destacadas por su inteligencia y rescatan, como novedad, la incorporación de mujeres de la clase media (ZÁRATE; GODOY, 2005).

Para Zárate y Godoy (2005), pese a que la Nueva Historiografía Social y Económica desarrollada desde fines de la década de 1950 abrió paso a la representación de actores y sistemas que antes no habían sido considerados, tales como las mujeres, los niños, los esclavos, la cuestión social, entre otros, el reconocimiento de la participación laboral de las

mujeres es todavía incipiente y no presenta mayores diferencias con otras corrientes historiográficas.

De esta forma, aun cuando algunos autores reconocen avances en la investigación historiográfica, principalmente en la recuperación de las mujeres como sujetos históricos, tales avances no logran transferirse a los procesos de enseñanza. En este sentido, se acusa desconexión entre la disciplina académica y la historia que se enseña en las escuelas, lo que favorece la mantención del enfoque androcéntrico (MAROLLA; PAGÉS, 2015; GARCÍA LUQUE, 2016).

MARCO ANALÍTICO METODOLÓGICO

EL MODELO DE VALORACIÓN

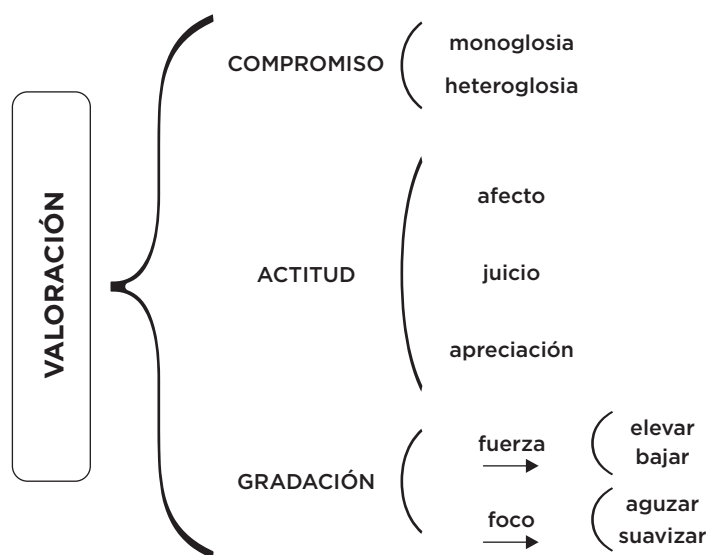
El Modelo de Valoración (en adelante MVA) es un sistema que se inscribe en la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF), teoría del lenguaje que lo concibe como una red de opciones disponibles para construir e interpretar significados en contextos sociales y culturales determinados (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). La LSF distingue tres metafunciones del lenguaje que se realizan de manera simultánea en el nivel léxico- gramatical. En primer lugar, la metafunción ideacional, a través de la cual hablantes y/o escritores organizan la experiencia del mundo interno y externo. En segundo lugar, la metafunción interpersonal, a partir de la cual se construyen los significados asociados a la relación entre quienes participan del evento comunicativo. Finalmente, la metafunción textual, relacionada con los recursos que favorecen la organización de los discursos en un todo coherente (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Tanto para la LSF como para el MVA, las opciones semánticas de hablantes o escritores no son casuales, sino opciones que persiguen un propósito. Así, el MVA se centra en la metafunción interpersonal del lenguaje y favorece el análisis de los recursos que emplean hablantes y escritores para expresar sentimientos y reacciones emocionales, para evaluar conductas y comportamientos humanos; y para valorar objetos, artefactos u otras entidades.

Aun cuando en algunas versiones del discurso de la historia académica, así como en el discurso de la historia escolar, se observa una pretensión de neutralidad y una intención de construir un relato exento de valoración, los estudios del discurso han llevado a sostener que no hay objetividad posible y que las versiones del pasado, en la medida que constituyen procesos interpretativos, portan evaluaciones y valoraciones. A este respecto, Oteíza y Pinuer (2010) afirman que la reconstrucción discursiva del pasado incluye selecciones ideológicas y valorativas específicas que abren espacio a la construcción de diferentes

pasados. Estas recontextualizaciones discursivas (BERNSTEIN, 1990; VAN LEEUWEN, 2008; OTEÍZA 2006, 2009, 2011, 2014) son desarrolladas por historiadores que no son omniscientes ni imparciales (COFFIN, 2003).

El MVA constituye un marco analítico que favorece el estudio de la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad de hablantes y escritores, a la vez que permite identificar sus posturas de aprobación o desaprobación, de crítica o rechazo, así como los recursos que utilizan para convocar a sus lectores u oyentes a compartir sus posiciones (MARTIN; WHITE, 2005). En síntesis, el modelo se enfoca en la interacción entre los participantes de un evento comunicativo, en la forma cómo se negocian las relaciones sociales y en la expresión de sentimientos (KAPLAN, 2007). Para este efecto, el MVA integra los dominios semánticos de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, cada uno con los respectivos subsistemas que se presentan en la siguiente figura:

FIGURA 1
SISTEMA DE VALORACIÓN



Fuente: Hood y Martin (2005).

El sistema de ACTITUD se relaciona directamente con los sentimientos autoriales o no autoriales. Incluye reacciones emocionales, juicios de conducta y evaluación de cosas (MARTIN; WHITE, 2005). Los sentimientos, emociones o juicios pueden expresarse en el texto de manera inscrita (explícita) o evocada (implícita) y se expresan en polaridades positivas o negativas. Este dominio semántico contiene tres subsistemas: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN.

- a) El AFECTO alude a la expresión de sentimientos de felicidad/infelicidad, seguridad/inseguridad y satisfacción/insatisfacción sobre personas, eventos, fenómenos o cosas. Martin y White (2005) explican que la realización del

AFECTO puede ser a través de cualidades (epítetos, atributos o circunstancias), de procesos (afectivos mentales o afectivos conductuales) o de comentarios que revelan el estado emocional del autor o de un tercero. Además, el AFECTO puede expresarse en función de estados presentes o futuros. En este último caso se implican intenciones o situaciones que aún no se han concretado y que se asocian al deseo y al miedo (MARTIN; WHITE, 2005).

- b) El JUICIO expresa evaluaciones de conducta de seres humanos respecto de las normas institucionalizadas en contextos sociales determinados. Este subsistema se divide en JUICIOS positivos o negativos de Estima Social y de Sanción Social. Los primeros se refieren a significados de Normalidad, Capacidad y Tenacidad. Los segundos se relacionan con dimensiones éticas y morales del comportamiento, asociadas a la Veracidad y a la Integridad de las personas (MARTIN; WHITE, 2005). Los efectos de las evaluaciones de JUICIO tienen consecuencias distintas según se trate de Estima o de Sanción Social, pues mientras en el caso de la Estima Social se pone en juego el prestigio de las personas, las valoraciones de Sanción Social aluden a la integridad moral y, por ende, tienen un mayor impacto ético (MARTIN, 2000).
- c) La APRECIACIÓN permite evaluar significados positivos o negativos de orden estético relacionados con la valoración de productos, procesos y entidades. Por medio de las categorías de Reacción, Composición y Valuación se construyen evaluaciones sobre artefactos, textos o constructos abstractos.

El sistema de COMPROMISO, referido a la fuente de la ACTITUD, incluye las opciones semánticas de monoglosia y heteroglosia. La primera construye proposiciones que no reconocen otros puntos de vista, o bien ignoran posturas alternativas a las expresadas por el hablante o escritor. La segunda opción reconoce puntos de vista distintos y, por tanto, abre las posibilidades de negociación de significados (WHITE, 2003; MARTIN; ROSE, 2007). Para la construcción de significados heteroglósicos se pueden emplear recursos de intravocalización que reflejan la voz interna del emisor, o de extravocalización que introducen en el texto voces externas a la del autor. Mientras la opción monoglósica expresa los enunciados como algo que se da por sentado y sin espacio de discusión, la heteroglósica los presenta como problemáticos, polémicos o novedosos y, por lo tanto, pueden cuestionarse, resistirse o rechazarse (MARTIN; WHITE, 2005).

Finalmente, el sistema de GRADACIÓN incluye las categorías de Fuerza y Foco encargadas de graduar la ACTITUD. La primera se relaciona con la Fuerza que se le asigna a los significados valorativos por medio de recursos lingüísticos que actúan como intensificadores que suben o bajan el volumen de los sentimientos (HOOD; MARTIN, 2005). La segunda categoría (Foco), en tanto, se encarga de agudizar o suavizar un significado; o, como sostiene Kaplan (2007), construye el valor de los enunciados en relación a si son centrales o se sitúan en un estatus marginal.

En síntesis, el estudio de la valoración permite explorar sentimientos, juicios y apreciaciones respecto de actores sociales, procesos, eventos y otras entidades concretas o abstractas. Estas evaluaciones, que pueden provenir de los propios autores de los textos escolares o de otras voces reconocidas de manera directa o indirecta, revelan posiciones androcéntricas cuando se identifican, por ejemplo, distinciones valorativas entre hombres y mujeres, evaluaciones diferenciadas de los roles que cumplió cada uno en determinados eventos o procesos, o brechas valorativas de los aportes que hombres y mujeres han hecho a lo largo de la historia. Todas estas distinciones, basadas en la diferencia sexual, contribuyen a mantener y/o reforzar el androcentrismo en el discurso de la enseñanza de la historia. Por otra parte, este marco teórico-metodológico abierto a nuevas categorías de análisis permite estudiar los recursos que emplean autores/as y hablantes para convocar a su audiencia a compartir sus propias valoraciones de género, o bien se abren a otras posiciones textuales con un mayor o menor grado de adhesión.

CORPUS

Este artículo forma parte de una investigación de mayor alcance que analizó, entre otras dimensiones, la representación del trabajo en un corpus constituido por veintidós manuales escolares seleccionados a partir de los siguientes cuatro criterios: a) distribuidos entre 1983 y 2013 por el gobierno de Chile en establecimientos educacionales subvencionados por el Estado, b) con contenidos de historia de Chile de los siglos XIX y XX referidos a alguna de las dimensiones de estudio, c) que estuvieran físicamente disponibles en la Biblioteca Nacional², y d) que hayan sido licitados por el Ministerio de educación, en el caso de los manuales editados a partir del año 2000³.

Para este trabajo se seleccionaron diecinueve textos, pues se excluyeron los que no abordaron la temática del trabajo y los que presentaban los contenidos de manera similar a ediciones anteriores de los mismos autores.

Así, el corpus estuvo constituido por los siguientes manuales escolares:

² La Biblioteca Nacional es el organismo público encargado de almacenar, preservar y difundir el material bibliográfico patrimonial del país.

³ Se hace la distinción del año porque el Ministerio de Educación chileno sólo dispone de un registro de textos escolares licitados y editados para establecimientos subvencionados desde el año 2000 en adelante.

TABLA 1

MANUALES ESCOLARES QUE CONSTITUYEN EL CORPUS

Nº	AUTORES	TITULO	CURSO	EDITORIAL	AÑO
1	Ricardo Krebs Wilcken, Sergio Villalobos, Lenka Domic, Patricia Baltierra, Judith Michelson-Boschaner	Historia y geografía: 8 año básico	8° básico	Universitaria	1983
2	Ricardo Krebs Wilckens, Sergio Villalobos, Lenka Domic, Pedro Cunill	Historia y geografía: 7 año básico	7° básico	Universitaria	1983
3	Sergio Villalobos R, Julio Retamal, Fredy Soto, Adela Fuentes	Historia y geografía: ciencias sociales: 7 año enseñanza básica	7° básico	Zig-Zag	1983
4	Sergio Villalobos, Ximena Toledo y Eduardo Zapater	Historia y Geografía de Chile 4° medio	4° medio	Universitaria	1985
5	Clara Díaz R., Liliana Domínguez Q.	Historia y geografía 7	7° básico	Arrayán Editores	1988
6	Andrea Krebs y Verónica Matte	Historia y Geografía 7	7° básico	Universitaria	1996
7	Andrea Krebs, Verónica Matte y Nelly Musalem	Historia y Geografía 8	8° básico	Universitaria	1997
8	Verónica Matte, Andrea Krebs, Victoria Silva, Eduardo Sepúlveda	Estudio y Comprensión de la Sociedad	6° básico	Mc. Graw Hill	2000
9	Dina Cembrano Perasso, Luz Eliana Cisternas Lara.	Estudio y comprensión de la sociedad: 6° básico	6° básico	Arrayán Editores	2002
10	Liliam Almeyda Hidalgo, Pedro Milos, Hurtado, Pablo Whipple Morán; colaboración Pilar Pablos Ochoa.	Historia y ciencias sociales 2o. medio: texto para el estudiante	2° medio	Mare Nostrum	2002
11	Georgina Giadrosic, Michelle León y Marco Avilés	Estudio y Comprensión de la Sociedad	6° básico	Mare Nostrum	2004
12	Dina Cembrano y Luz Eliana Cisternas	Historia y Ciencias Sociales	2° medio	Zigzag	2004
13	Marina Loreto Donoso Rivas, Lucía Valencia Castañeda, Daniel Palma Alvarado, Rolando Álvarez Vallejos	Historia y ciencias sociales: 2° educación media: texto para el estudiante	2° medio	Santillana del Pacífico	2006
14	Pedro Milos, Liliam Almeyda, Pablo Whipple	Historia y Ciencias Sociales	2° Medio	Maren Nostrum	2007
15	Verónica Méndez, Carolina Santelices, Rodrigo Martínez, Isidora Puga	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2° medio	Santillana del Pacífico	2009
16	Javiera Müller, Magdalena Valdés y María Caracci	Historia y Ciencias Sociales	2° medio	Santillana	2009
17	Liliam Almeyda, María José Cot, Susana Gazmuri y Pedro Milos	Historia y Ciencias Sociales 3° medio	3° medio	Mare Nostrum	2010
18	Alvarez, Gonzalo y Barahona, Macarena	Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 6°	6° básico	Zigzag	2012
19	Alvarez, Gonzalo, Barahona Macarena, Latorre, Ignacio y Nuñez Cristián	Historia y Ciencias Sociales, III medio	3° medio	Zigzag	2012

Fuente: Elaboración de las autoras.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis desarrollado a partir del MVA revela que los contenidos referidos al trabajo en el discurso de los manuales escolares mantienen el enfoque androcéntrico expresado en cuatro aspectos centrales: la construcción masculina del trabajo, la representación de las mujeres en roles tradicionalmente femeninos, la sobrevaloración de lo masculino, y la versión de la incorporación femenina al mercado laboral a mediados del siglo XX.

CONSTRUCCIÓN MASCULINA DEL TRABAJO: INVISIBILIDAD Y SUBORDINACIÓN DEL ROL REPRODUCTIVO

En la representación de actores sociales en los manuales escolares analizados predomina una construcción androcéntrica expresada, en primer lugar, en el uso recurrente del lenguaje masculino (hacendados, campesinos, mineros, trabajadores, entre otros). Estos usos léxicos constituyen convenciones gramaticales que han sido objeto de debate a partir de la década de 1990 por la invisibilidad en que sitúa a las mujeres. A este respecto, Cabeza y Rodríguez (2013), sostienen que a la base del sexismo lingüístico que otorga preeminencia a un género gramatical sobre otro, subyacen motivaciones ideológicas de orden cultural y tradicional. Por lo tanto, plantean, es posible desarrollar intervenciones en el uso de la lengua para evitar que se perpetúen los efectos pragmáticos de la interpretación del masculino genérico y promover la equidad entre los sexos

Por otra parte, en la mayor parte de los manuales escolares se conciben como trabajo las actividades que se desarrollan en el espacio productivo, lo que invisibiliza y devalúa el rol reproductivo que tradicionalmente han cumplido las mujeres. En este sentido, los estudios feministas de la década de 1970 enfatizaron la distinción entre trabajo productivo y reproductivo con el objeto de poner en evidencia la invisibilidad del trabajo que desarrollaban las mujeres y por el cual no recibían remuneración. La economía feminista y organismos como las Naciones Unidas, entre otros, se han encargado de revelar el aporte del trabajo reproductivo no remunerado y han propiciado avances en materia de medición del impacto de estas actividades a la economía de los países (BENERÍA, 2006).

Además de la exclusión de las funciones reproductivas, en algunos textos escolares las mujeres se representan como actoras sociales subordinadas a los hombres trabajadores, en su rol de esposas⁴:

- 1) Mujeres de obreros *realizando* compras en la pulpería de una salitrera. (VILLALOBOS; TOLEDO; ZAPATER, 1985, p. 98, IV)⁵
- 2) Las mujeres que habitaron en las salitreras eran, en su mayoría, casadas con algún minero. (ÁLVAREZ; BARAHONA, 2012, p. 119, 6)

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

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

En una representación tradicionalmente androcéntrica, en el ejemplo N°1, que corresponde al epígrafe de una imagen, se presenta a las mujeres cumpliendo el rol de comprar en la pulpería. En este caso, las mujeres se representan en un rol activo; sin embargo, no se construyen como actoras productivas, sino en una relación de dependencia respecto de los hombres trabajadores: “mujeres de obreros”. De manera similar, en el ejemplo N° 2 se hace referencia a las mujeres que habitaron en las salitreras y también se las reconoce como “casadas con algún minero”.

Los extractos presentados corresponden a textos escolares de la década de 1980 y de la década del 2000 respectivamente, lo que implica que a lo largo de veinte años tiende a mantenerse una representación que junto con ignorar la importancia del rol reproductivo y de presentar a las mujeres en un rol subordinado, omite a aquellas que desarrollaron funciones productivas de distinta naturaleza en las salitreras. Esto último se omite radicalmente en los manuales de los años '80 y '90 y comienza a develarse en ediciones posteriores al año 2000.

MUJERES TRABAJADORAS EN ROLES TRADICIONALMENTE FEMENINOS

A pesar de que en textos editados desde la década del 2000 en el contexto de políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en Chile se reconocen avances traducidos en la incorporación de apartados que desarrollan aspectos referidos al trabajo femenino, el discurso mantiene sesgos androcéntricos que tienden a ignorar las distintas funciones que desempeñaron las mujeres en el ámbito del trabajo productivo.

Así, en los libros de texto con mayor presencia de mujeres vinculadas a actividades productivas, se construyen relaciones intertextuales con discursos disciplinares que han intentado recuperar el rol de las mujeres en la Pampa Salitrera en el denominado “ciclo del salitre”, situado cronológicamente entre 1880 y 1930. En estos casos, las mujeres se asocian principalmente a los oficios tradicionalmente femeninos de cantineras, costureras, lavanderas, entre otras. Dicha representación excluye a las mujeres que, tanto en la Pampa Salitrera como en otros espacios, desempeñaron actividades que excedían los cánones tradicionales de la división sexual del trabajo, sostenida en una estructura social y cultural patriarcal:

- 3) Las mujeres pampinas *trabajaron tanto o más* que los hombres. *Hay un desconocimiento* de estas tareas y oficios, un *no reconocimiento* de que su labor constituye *realmente* un trabajo, porque esos quehaceres no eran en su mayoría administrados por la oficina. El oficio femenino *por excelencia* fue el de cantinera. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2004, p. 149, 6)

- 4) Las mujeres *se desempeñaban* como costureras, cocineras y lavanderas o *trabajaban* en las pulperías y en las casas de la gente más acomodada de la oficina. La prostitución fue otra ocupación que *se practicaba cotidianamente* en dicho mundo, compuesto principalmente por hombres solteros. (MÜLLER et al., 2009, p. 192, II)

Los dos ejemplos presentados (3 y 4), así como la mayor parte del discurso de los textos escolares que reconoce la participación laboral de las mujeres en la actividad salitrera, las circunscribe a actividades típicamente femeninas que, efectivamente, desempeñaron, pero no de manera exclusiva. Excepcionalmente, en un texto del año 2004 se encuentra una inserción de un testimonio que revela que las mujeres también cumplían otras funciones:

- 5) Yo me casé en el cantón de Aguas Blancas, en año 20. Tenía quince años. Las mujeres *iban a trabajar con el hombre*. Las que *querían ir a las calicheras*, trabajaban para ayudarle al marido. Ellas, *con sus manos, sacando el material*; ellos, haciendo hoyos, haciendo el tiro con sus barretas. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2004, p. 149, II)

En este texto se logra mostrar, en parte, la realidad ignorada en casi la totalidad de los manuales analizados acerca de las mujeres que se internaban en el trabajo de la mina. A este respecto, se observa una escasa recontextualización de interpretaciones historiográficas que recuperaron los distintos roles que cumplieron las mujeres. Un ejemplo es el trabajo historiográfico de González (2002), que señala que las mujeres constituyeron el 40% de la mano de obra de la provincia de Tarapacá entre los años 1880 y 1920. Complementando este dato, Nuñez (2008, p. 97) sostiene que de acuerdo a información aportada por Censos de la República, había alrededor de “mil obreras trabajando en la pampa salitrera entre calicheras, salitreras, toneleras, carboneras, mineras y gañanes que abandonaron la feminidad hegemónica para adentrarse en la extracción del nitrato”. Sin embargo, en los textos escolares predomina la representación femenina en actividades de madres, esposas, pulperas, cocineras, prostitutas y cantineras, lo que aporta una visión parcial de la historia laboral de las mujeres.

SOBREVALORACIÓN DE LO MASCULINO: HOMBRES CAPACES VERSUS MUJERES TENACES, POBRES Y SUFRIENTES

Una tercera cuestión que revela el androcentrismo en el discurso escolar se relaciona con la sobrevaloración del sujeto masculino trabajador, dotado de múltiples atributos y capacidades que aportaron al surgimiento del país:

- 6) Hombres mineros como éstos fueron los que *entregaron* la riqueza de Agua Amarga, Tres Puntas, Arqueros y Chañarcillo al país. Con sólo las fuerzas de sus brazos y su espalda sacaban la plata en grandes sacos de cuero. (VILLALOBOS et al., 1983, p. 75, 7)
- 7) José Santos Ossa, **típico** empresario del siglo XIX, dotado de gran empuje y habilidad. (VILLALOBOS; TOLEDO; ZAPATER, 1985, p. 58, IV)

En los ejemplos presentados se construyen JUICIOS evocados, en el primer caso, e inscritos y graduados, en el segundo, que revelan la sobrevaloración de la capacidad masculina en el desarrollo económico del país.

Otro ejemplo, de un manual del año 2004, inscribe la siguiente cita de un libro del historiador chileno Francisco Encina, donde se expresa una acumulación de valoraciones referidas a la capacidad masculina:

- 8) **La vitalidad física, las fuerzas musculares, la resistencia a la intemperie y la frugalidad** del minero chileno de mediados del siglo XIX, llamaron la atención de cuanto observador tomó contacto con él...Era cosa corriente verle subir al hombro el capacho con ocho, diez y doce arrobas de peso...

La índole de su faena y la vida adherida al cerro, engendraron en el minero **la independencia de carácter**. *No necesita de nada ni de nadie*. Casi siempre sin hogar, su vida afectiva no vas más allá del compañero o amigo predilecto...

Trabaja sin descanso hasta la ancianidad, y cuando, **agotado**, siente acercarse su fin, se tiende a la resolana para recalentar sus huesos ateridos...

El minero **es bravo y pendenciero**, venga todo agravio y juega a cada instante su vida por el placer de jugarla. El **cobarde o prudente** se queda en la hacienda, de vaquero, chacarero o peón; en la mina no hay lugar para él. En Historia de Chile, Tomo XIII, Santiago, 1949. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2004, p. 213, II)

Del análisis se desprenden diferencias significativas en el tipo de JUICIOS con los que se valora a hombres y a mujeres en el discurso. A los primeros se les evalúa por su capacidad referida a importantes atributos físicos y psicológicos para el desempeño de sus tareas y, en algunos casos, por su tenacidad. En el caso de las mujeres, en cambio, los significados valorativos aluden a la tenacidad y al esfuerzo. Esto se

debe, principalmente, a la tendencia del discurso escolar a representar a la mujer trabajadora relacionada con el dolor y la pobreza:

Muchas veces, la cabeza de las familias obreras era la mujer, quien **debía mantener** a sus hijos allegados. Los principales oficios femeninos fueron de lavandera, costurera y tejedora. (MÉNDEZ et al., 2009, p. 203, II)

Otro ejemplo que corresponde a una extravocalización o inserción de cita es el siguiente:

La madre pobre
La situación mía es muy mala, yo me encuentro enferma debido a tanto hijo que he tenido... he sido lavandera **más de ocho años**, debido a eso **me encuentro enferma**, una **debilidad general**, descalcificación a los huesos y los riñones y principio de reumatismo al corazón. (MÜLLER et al., 2009, p. 282, II)

A través de la inserción de una cita textual, en el ejemplo N° 10, se construye la imagen de la mujer trabajadora vinculada a la precariedad y a la enfermedad. La valoración se inscribe con la combinación de los sistemas de ACTITUD (JUICIO de Estima Social de Tenacidad) y de GRADACIÓN (Fuerza por Extensión de Tiempo), los cuales revelan la Tenacidad de la mujer que durante **más de 8 años** ha desarrollado el oficio de lavandera. Por otra parte, se identifican significados de AFECTO negativo de felicidad e insatisfacción, expresados por la propia mujer trabajadora. Ambas valoraciones provienen de una voz testimonial que construye una opción heteroglósica.

En general, buena parte de la construcción de las mujeres como actrices sociales insertas en el mercado del trabajo productivo, las sitúa como sinónimo de obreras, pobres y sufrientes. Si bien ésta es una representación que contribuye a visibilizar las precarias condiciones laborales en que se desempeñan muchas mujeres, aporta una representación sesgada que no da cuenta de las diversas realidades de las mujeres que trabajan en forma remunerada.

En síntesis, se observa que mientras los hombres son altamente valorados por sus capacidades para enfrentar el trabajo productivo, las mujeres son evaluadas con significados asociados a la tenacidad, al esfuerzo y a la precariedad. Respecto de esto último, es también un sesgo androcéntrico el hecho de que se represente el sentimiento de las mujeres, pero se ignoren las razones culturales por las cuales ellas están más afectadas que los hombres por la informalidad laboral, por el trabajo precario y por fenómenos de segregación vertical y horizontal

en el empleo. Esto último construye un significado parcial de la realidad laboral chilena.

LAS MUJERES INTEGRADAS AL MERCADO LABORAL COMO FENÓMENO SOCIAL RECIENTE

Una forma recurrente de representar a las mujeres en los textos escolares es como actrices sociales que se incorporaron al mercado laboral en un momento particular de la historia, producto de una repentina transformación social. Esta construcción omite la histórica participación femenina en el mundo del trabajo y sus aportes a la economía nacional. A este respecto, merece la pena distinguir esta presencia histórica, de un proceso que tuvo lugar en las primeras décadas del siglo XX y que, producto de la expansión educacional, favoreció la diversificación de las actividades productivas de las mujeres y su inserción en ámbitos tradicionalmente reservados a los hombres (ZÁRATE; GODOY, 2005):

- 9) En otro orden de cosas, ha tomado **importancia** el papel de la mujer, no ya en las labores del hogar, sino en el trabajo y la vida pública. La difusión de la enseñanza y la necesidad de aumentar las entradas familiares han sido los factores determinantes. (VILLALOBOS; TOLEDO; ZAPATER, 1985, p. 29, IV)

En el ejemplo N° 11 se observa una clara vinculación del ingreso de las mujeres al trabajo remunerado y a otras actividades de la vida pública con el proceso de expansión educacional y los fenómenos sociales de cesantía masculina que se hicieron más masivos a principios del siglo XX. En este caso, los autores del manual escolar de la década de 1980 expresan una valoración hacia un rol menos tradicional de las mujeres: el del trabajo y la vida pública, lo que construye la ACTITUD a través de un significado evocado de APRECIACIÓN (Valuación).

Un ejemplo similar es el que se presenta a continuación, tomado de un texto escolar del año 2002:

- 10) Este fue el período en que la mujer comenzó a **ganar espacios** en el campo laboral, político e intelectual, lo que tuvo **consecuencias** en la vida cotidiana y familiar. (CEMBRANO; CISTERNAS, 2002, p. 69, 6)

En la primera parte del ejemplo N° 12, se evoca un JUICIO de Estima Social de Capacidad hacia las mujeres que comienzan a “**ganar espacios**” en distintos ámbitos de la vida social. Posteriormente, las autoras hacen referencia a las “consecuencias” que a nivel de la vida cotidiana y familiar tuvo la “incorporación” de las mujeres al trabajo remunerado. A este respecto, vale la pena considerar las tendencias que han seguido los estudios históricos y sociales en relación al trabajo femenino. A partir de la sistematización desarrollada por Zárate y Godoy

(2005), recién desde la década de 1970 el trabajo femenino se entiende como un derecho y una opción de las mujeres; entre los años 1930 y 1970, había una relación de empatía con el trabajo, especialmente el que realizaban las mujeres pobres para subsistir; y entre 1880 y 1930 el trabajo de las mujeres se concebía como un “problema social y un signo de decadencia moral”. El planteamiento del texto escolar, al no especificar cuáles fueron las consecuencias para la vida cotidiana y familiar, podría evocar un JUICIO de Sanción Social negativo de Integridad, dado que socialmente se mantiene una representación en torno a que la salida de las mujeres del hogar sería la razón que explicaría los problemas que enfrentan las familias y los/as jóvenes en el mundo actual. La ambigüedad de este enunciado exige que cada estudiante, en base a sus experiencias subjetivas y a su propio sistema de creencias, construya una explicación respecto de las consecuencias de este fenómeno, las cuales podrán ser positivas o negativas.

En síntesis, el discurso dominante en los manuales escolares, en torno a la participación económica de las mujeres, es el de su incorporación como fenómeno social reciente que ignora la histórica participación laboral femenina:

- 11) Las mujeres *se convierten* en **grandes protagonistas** en este período, principalmente porque se incorporan al mundo laboral femenino. (DONOSO et al., 2006, p. 255, II)

Sobre este punto, Gálvez y Bravo (1992) desmitifican que la incorporación de las mujeres al mercado del trabajo sea un fenómeno del siglo XX. Las autoras analizaron información de los Censos de Población desarrollados en Chile entre los años 1854 y 1929 y concluyeron que en el siglo XIX las mujeres tenían participación en actividades remuneradas; en 1854, un 30,7% de las mujeres formaba parte del mercado laboral. Al igual que en la actualidad, observaron la existencia de la división sexual del trabajo, puesto que las mujeres se concentraban en algunas áreas productivas y los hombres en otras. La manufactura, de acuerdo a los datos aportados por las autoras, concentraba el mayor porcentaje de mujeres en oficios de hilanderas, tejedoras o costureras, los cuales precedieron a la industria textil. Casi la mitad de los trabajadores que se desempeñaba en la industria alimentaria eran mujeres, en oficios como amasanderas, panaderas, dulceras, lecheras y queseras. En 1854, el 78,9% de quienes trabajaban en esta área productiva eran mujeres. Los sectores de servicios, donde las mujeres trabajaban principalmente como cocineras, sirvientas y nodrizas; y el sector comercio y agricultura, son también áreas en las cuales se encontraba una importante participación femenina.

Interpretaciones disciplinares como la anterior están ausentes en el discurso de los manuales escolares analizados. Esto último favorece

el predominio de una versión que representa a las mujeres como actoras sociales que emergen en el mercado laboral a mediados del siglo XX, ocultando parte de la historia laboral femenina.

CONCLUSIONES

A partir del análisis desarrollado, empleando el Modelo de Valoración en el marco de los Estudios del Discurso, se concluye que la representación del trabajo se centra exclusivamente en el ámbito productivo, espacio donde tradicionalmente se han desempeñado los hombres debido a la asignación de roles de género. Desde esta perspectiva, se ignora o no se reconoce como trabajo al conjunto de actividades que se desarrollan en la esfera privada donde tienen principal presencia las mujeres. Sobre este ámbito de desempeño no hay referencias en ninguno de los textos analizados. A este respecto, vale la pena considerar los planteamientos de feministas como Federici (2013), que sostiene la necesidad de revalorar el trabajo reproductivo y situarlo a la base de todo sistema político y económico; o los postulados de Perrot (2008), quien afirma que las sociedades no se habrían reproducido ni desarrollado sin el invisible trabajo doméstico de las mujeres.

En relación a la participación femenina en el mercado laboral remunerado, se observa que en los textos de la década de 1980 y hasta fines de 1990 las mujeres están excluidas radicalmente como trabajadoras y, en algunos casos, se construyen en un rol de subordinación en relación a los hombres trabajadores. En textos escolares editados a partir del año 2000, se observa una mayor representación de mujeres trabajadoras, especialmente de aquellas que se desempeñaron en la actividad salitrera desarrollada en el norte de Chile entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Hacia ellas se inscriben valoraciones de ACTITUD a través de JUICIOS de Estima Social de Tenacidad por las difíciles condiciones que enfrentaron. Para estas representaciones, así como también para otras, los autores de los textos escolares recurren a voces externas a través de la inserción de citas de textos disciplinares que han estudiado la participación tanto de hombres como de mujeres en actividades económicas y se observa una tendencia a construir la intertextualidad (heteroglosia) con voces testimoniales. Esas inserciones se construyen como anexos o complementos de los contenidos que hacen referencia al trabajo que es, esencialmente, masculino y, así, las mujeres no se representan relacionamente al interior de una estructura laboral. Por otra parte, las inserciones de voces testimoniales se construyen aisladamente en el discurso, en la medida que no son recuperadas por los autores de los manuales y, por lo tanto, éstos últimos no expresan sus propias posiciones respecto de los contenidos de las citas.

En otro plano, el discurso de los textos escolares representa y valora principalmente los oficios tradicionalmente femeninos (cantineras, costureras, lavanderas, entre otras). Sobre este punto vale la pena plantear dos alcances. El primero de ellos se relaciona con que dicha representación excluye a las mujeres que, tanto en la Pampa Salitrera como en otros espacios, desempeñaron actividades que están fuera de los cánones tradicionales. Lo segundo, tiene que ver con que la representación de los oficios sin una mirada crítica al fenómeno de la división sexual del trabajo, producto de una estructura social y cultural patriarcal –omitida en el discurso–, favorece la reproducción cultural de la segregación laboral basada en la diferencia sexual.

Finalmente, la construcción del trabajo femenino representa a las mujeres como actoras sociales que se han “incorporado” a las actividades remuneradas en la segunda década del siglo XX. Si bien no se puede desconocer que el acceso a la educación y a la formación universitaria favoreció una integración masificada y diversificada en ese período, es una representación que ignora a un grupo importante de mujeres. Como se señaló previamente, ya en el Censo de Población de 1854 se constató la participación de mujeres en rubros como la manufactura y la industria alimentaria (GÁLVEZ; BRAVO, 1992). Este hallazgo es consistente con el recorrido de Zárate y Godoy (2005) por la producción historiográfica chilena, a partir del cual concluyen que la mayor visibilidad de las mujeres en el campo laboral y la ampliación de los temas de investigación en materia de trabajo femenino no han logrado generar un avance sustantivo en la incorporación de la categoría de género. Lo que existe, sostienen, es un conocimiento fragmentado de la historia laboral de las mujeres con la que se intenta “completar” la historia del trabajo. Por lo tanto, si el desarrollo historiográfico presenta estas limitaciones, es aún más comprensible que el discurso escolar avance lentamente en esta materia.

En síntesis, la valoración en el discurso distingue a hombres capaces de mujeres tenaces, a hombres fuertes de mujeres sufrientes, a hombres históricamente trabajadores de mujeres que emergen al mundo laboral. Todas estas representaciones, construidas discursivamente a través de distintas estrategias valorativas, contribuyen a mantener el androcentrismo en la enseñanza de la historia.

REFERENCIAS

AISENBERG, Beatriz. Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, n. 7, p. 37-45, 2008.

ÁLVAREZ, Gonzalo; BARAHONA, Macarena. *Historia, geografía y ciencias sociales*. 6°. Santiago: Zig-Zag, 2012.

APPLE, Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós, 1989.

ÁSGEIRSDÓTTIR, Ingibjörg. ¿Qué es lo que hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos que todos los estudiantes reciban uno? 2007. Disponible en: <https://materialdidactico2011.files.wordpress.com/2011/08/documento-2_c2bfqc3a9-hace-que.pdf>. Acceso en: enero 2018.

BEAUVOIR, Simone de. *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, 2005.

BENERÍA, Lourdes. Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 24, p. 8-21, 2006.

BENITO, Agustín. El manual como texto. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, 2012.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Fontanamara, 1995.

CABEZA, María; RODRÍGUEZ, Susana. Aspectos Ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios Filológicos*, Valdivia, n. 52, p. 7-27, 2013.

CEMBRANO, Dina; CISTERNAS, Luz. *Historia y ciencias sociales. 2° medio*. Santiago: Zig-Zag, 2004.

CEMBRANO, Dina; CISTERNAS, Luz. *Estudio y comprensión de la sociedad. 6° básico*. Santiago: Arrayán, 2002.

CHILE. Ministerio de Educación. *Nuevas perspectivas y visión de la educación especial*. Informe de la comisión de expertos. Santiago de Chile: Mineduc, 2004. Disponible en: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf>. Acceso en: enero 2018.

CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. *Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres (1994-1999)*. Santiago: SNM, 1994. Disponible en: <http://www.sernam.cl/pmg/archivos_2010/PIO_94-99.pdf>. Acceso en: enero 2018.

CHOPPIN, Alain. El Pasado y Presente de los Manuales Escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 13, n. 29-30, p. 207-229, 2001.

COFFIN, Caroline. Reconstruals of the past – settlement or invasion? The role of judgement analysis. In: MARTIN, Jim; WODAK, Ruth (Ed.). *Re/reading the past: critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, 2003. p. 219-246. (Discourse approaches to politics, society and culture, 8).

COVACEVICH, Catalina; QUINTELA-DÁVILA, Gastón. *Desigualdad de género el currículo oculto en textos escolares chilenos*. New York: Banco Interamericano del Desarrollo, 2014. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20género,%20el%20currículo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1>>. Acceso en: enero de 2018.

DONOSO, Marina; VALENCIA, Lucía; PALMA, Daniel; ÁLVAREZ, Rolando. *Historia y ciencias sociales 2° educación media*. Texto para el estudiante. Santiago: Santillana del Pacífico, 2006.

DUARTE, Claudio. *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Departamento de Sociología, 2010. Disponible en: <https://nucleojuventudes.uchile.cl/wp-content/uploads/2016/12/INFORMEFINAL-Consolidado_publico-2010.pdf>. Acceso en: enero 2018.

FEDERICI, Silvia. *Revolución en Punto Cero*. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid: Traficantes de Sueños, 2013.

FERNANDEZ, María Cecilia. La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 50, n. 95, p. 361-384, 2017.

FERNÁNDEZ, María Cecilia. *Análisis diacrónico del androcentrismo en el discurso de la enseñanza de la historia de Chile: tres décadas de textos escolares*. Tesis (Doctorado) – Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile, 2015.

FERNÁNDEZ, María Cecilia. Las mujeres en el discurso pedagógico de la Historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, Talca, CL, n. 125, p. 84-99, 2010.

FRIEDAN, Betty. *La Mística de la Feminidad*. Madrid: Cátedra, 2009.

GÁLVEZ, Thelma; BRAVO, Rosa. Siete décadas de registro del trabajo femenino, 1854-1920. *Revista Estadística y Economía*, Santiago, n. 5, p. 2-52, 1992.

GARCÍA LUQUE, Antonia. Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico formativo. *Perspectivas: Revista PH*, Sevilla, n. 89, p. 147-149, 2016.

GONZÁLEZ, Sergio. *Hombres y mujeres de la Pampa*. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre. Santiago: LOM, 2002.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2014.

HOOD, S.; MARTIN, Jim. Invocación de Actitudes. El Juego de la Gradación de la Valoración en el Discurso. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 38, n. 58, p. 195-220, 2005.

KAPLAN, Nora. *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión*. 2007. Tesis (Doctorado) – Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2007.

LEVEL, María; MOSTACERO, Rudy. El texto escolar: ¿Artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, Caracas, v. 26, n. 2, p. 9-56, 2011.

LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, Madrid, n. 363, p. 282-308, enero/abr. 2014.

MAROLLA, Jesús; PAGÉS, Joan. Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, Buenos Aires, n. 20/21, p. 223-236, 2015.

MARTIN, Jim. Beyond exchange: APPRAISAL Systems in English. In: HUNSTON, Susan; THOMPSON, Geoff. (Ed.). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University, 2000. p. 142-175.

MARTIN, Jim; ROSE, David. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. London: New York: Continuum, 2007.

MARTIN, Jim; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MASSONE, Marisa.; ROMERO, Nancy; FINOCCHIO, Silvia. Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 555-579, 2014.

MÉNDEZ, Verónica; SANTELICES, Carolina; MARTÍNEZ, Rodrigo; PUGA, Isidora. *Historia y geografía 2° medio*. Santiago: Santillana del Pacífico, 2009.

MINTE, Andrea R. Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de historia de Chile: análisis crítico. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, septiembre de 2010, Buenos Aires. *Ponencia...* Buenos Aires, 2010. Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/MUJERYEDUCACION/RLE2408_Minte.pdf>. Acceso: en enero de 2018.

MORENO SARDÁ, Amparo. Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En: RODRÍGUEZ, Carmen (Comp.). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, 2006. p. 103-130.

- MÜLLER, Javiera; VALDÉS, Magdalena; CARACCI, María. *Historia y Ciencias Sociales 2° medio*. Santiago: Santillana, 2009.
- NEGRÍN, Marta. Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa, v. VI, n. 6, p. 187-208, 2009.
- NUÑEZ, Isabel. El Sujeto Femenino en la Pampa Salitrera. Una Mirada desde los Estudios de Género. *Diálogo Andino*, Arica, n. 31, p. 91-100, 2008.
- OTEÍZA, Teresa. Intertextualidad en la Recontextualización Pedagógica del Pasado Reciente Chileno. *Discurso y Sociedad*, La Pampa, v. 8, n. 1, p. 109-136, 2014.
- OTEÍZA, Teresa. Representación de las memorias del pasado: Intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En: OTEÍZA, Teresa; PINTO, Derrín (Ed.). *En (Re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago: Cuarto Propio, 2011. p. 129-172.
- OTEÍZA, Teresa. Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglélicas y heteroglélicas. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 42, n. 70, p. 219-244, 2009.
- OTEÍZA, Teresa. *El Discurso pedagógico de la historia: un análisis lingüístico sobre la construcción de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis, 2006.
- OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 49, n. 92, p. 377-402, 2016.
- OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad*, Barcelona, v. 6, n. 2, p. 418-446, 2012.
- OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. La temporalidad, recurso estratégico en documentos oficiales de derechos humanos en Chile. *Estudios Filológicos*, Valdivia, n. 46, p. 81-99, 2010.
- PERRON, Michelle. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- RAMÍREZ, Tulio. El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 24, n. 70, p. 273-292, 2003.
- RAMÍREZ, Tulio. Una Aproximación al Estudio del Nacionalismo en los Textos Escolares Venezolanos. *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 23, n. 63, p. 41-72, 2002.
- RIVERA, Patricio. La Guerra de 1879 y la integración: desde la enseñanza de la historia. *Revista Historia*, Santiago, CL, v. 1, n. 45, p. 325-328, 2012.
- SÁNCHEZ, Nuria; MARTOS-GARCÍA, Daniel; LÓPEZ, Ana. Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos*, Murcia, n. 32, p. 140-145, 2017.
- SAU, Victoria. *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria, 2000.
- SEELANDER, Staffan. *Nordic identities in Transition: as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus, 2009.
- TÁBOAS, María; REY, Ana. Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 293-322, 2011.
- TERRÓN, María; COBANO-DELGADO, Verónica. El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 27, n. 1, p. 231-248, 2009.
- TORRES, Yury; MORENO, Raúl. El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, v. 14, n. 27, p. 53-75, 2008.
- VALLE TAIMAN, Augusta. El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Revista Educación*, Lima, v. 20, n. 38, p. 81-106, 2011.
- VALLS, Rafael. Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 15, p. 23-36, 2001.

VALLS, Rafael. Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia. ¿ilustraciones o documentos? *Iber*, Barcelona, n. 4, p. 105-119, 1995.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University, 2008.

VILLALOBOS, Sergio; TOLEDO, Ximena; ZAPATER, Eduardo. *Historia y geografía de Chile*. 4º Medio. Santiago: Universitaria, 1985.

VILLALOBOS, Sergio; RETAMAL, Julio; SOTO, Fredy; FUENTES, Adela. *Historia, geografía y ciencias sociales: 7º año de enseñanza básica*. Santiago: Zig-Zag, 1983.

VILLALÓN, Gabriel; PAGÉS, Joan. La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino*, Arica, n. 47, p. 27-36, 2015.

WHITE, Peter. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, v. 23, n. 2, p. 259-284, 2003.

ZÁRATE, María; GODOY, Lorena. *Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer, 2005. (Cuadernos de Investigación, 2). Disponible en: <<http://www.cem.cl/pdf/cuaderno2.pdf>>. Acceso en: enero 2018.

Recibido el: 29ENERO 2018 | Aprobado para publicación el: 12 JUNIO 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.