

ARTÍCULO

## **Derechos políticos de las mujeres en Chile. La construcción androcéntrica del discurso en manuales escolares de historia**

---

María Cecilia Fernández Darraz

Universidad Católica de Temuco, Chile

fernandezdarraz@gmail.com

**Resumen:** Este artículo informa los recursos del lenguaje que mantienen el enfoque androcéntrico en el discurso de ocho textos escolares de historia y ciencias sociales distribuidos por el gobierno de Chile en escuelas que reciben subvención del Estado. En especial, se analizan los mecanismos discursivos empleados para ocultar el poder masculino hegemónico en la construcción histórica del proceso de obtención del derecho a sufragio femenino en Chile durante la primera mitad del siglo XX. Sobre la base de los estudios críticos del discurso, de la propuesta de representación de eventos sociales y del modelo de valoración, la investigación concluye que el poder masculino se oculta en la construcción de las mujeres como actrices sociales pasivas, beneficiarias de la acción de terceros; en la representación de las mujeres como actrices sociales emergentes, valoradas por su tenacidad; y en la omisión de la estructura patriarcal en que se sostienen las relaciones sociales de género históricamente asimétricas.

**Palabras clave:** androcentrismo, textos escolares, sufragio femenino en Chile, estudios críticos del discurso, modelo de valoración.

### **Political Rights of the Chilean Women. Androcentric Construction in the Discourse of History Textbooks**

**Abstract:** This article reports the language resources that show the androcentric approach in the discourse of eight textbooks of history, distributed by the Chilean Government to public schools. In particular, I analyzed the discursive mechanisms used to hide the hegemonic male power in the historical construction of process of achieving women's right

to suffrage in Chile, during the first half of the twentieth century. Based on Critical Discourse Studies, on the proposal of Representation of Social Events, and on the Appraisal Framework, the research concludes that male power is hidden in the construction of women as passive social actors, beneficiaries of the actions of others; in the representation of women as social actors emerging, valued for their tenacity; and in the omission of patriarchal social structure in which are based gender historically asymmetric relationships.

**Keywords:** Androcentrism, Textbooks, Women's Suffrage in Chile, Critical Discourse Studies, Appraisal Framework.

## **Direitos políticos das mulheres no Chile. A construção androcêntrica no discurso de manuais escolares de história**

**Resumo:** Este artigo aborda os recursos de linguagem que mantêm o foco androcêntrico no discurso de oito livros didáticos de História e Ciências Sociais, distribuídos pelo Governo do Chile nas escolas que recebem verbas públicas. Em particular, são analisados os mecanismos discursivos empregados para ocultar o poder masculino hegemônico na construção histórica do processo de obtenção do direito ao sufrágio feminino, no Chile, durante a primeira metade do século XX. De acordo com os Estudos Críticos do Discurso, no que diz respeito à proposta de representação de Eventos Sociais e ao Modelo de Valorização, a pesquisa conclui que o poder masculino se oculta na construção das mulheres como atrizes sociais passivas, beneficiárias da ação de terceiros; na representação das mulheres como atrizes sociais emergentes, valorizadas pela sua tenacidade; e na omissão da estrutura social patriarcal em que se reinvidicam as relações sociais de gênero, historicamente assimétricas.

**Palavras-chave:** androcentrismo, textos escolares, sufrágio femenino no Chile, estudos críticos do discurso, modelo de valorização.

## **Introducción**

En este artículo se analiza el discurso de ocho manuales escolares<sup>1</sup> distribuidos por el Gobierno de Chile, como material oficial de apoyo a la labor pedagógica, en establecimientos subvencionados por el Estado. Todos los textos que conforman el corpus de estudio fueron

editados con posterioridad a la creación del Servicio Nacional de la Mujer en 1993 y a la formulación del 'Primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1994-1999'. Este último reconoció que la discriminación que afecta a las mujeres en el ámbito de la educación no se relaciona con el acceso al sistema escolar, sino con la reproducción de la desigualdad; a través del currículo, de los materiales didácticos y de las prácticas educativas (SERNAM, 1994). A partir de dicha constatación, el Estado se propuso eliminar rasgos sexistas como el predominio en el protagonismo de los hombres y la no consideración de los aportes de las mujeres en distintas áreas del conocimiento. Así, se impulsaron medidas orientadas a visibilizar a las mujeres en los manuales escolares y a difundir procesos que mejoraron relativamente su posición en la sociedad, tales como el acceso a la educación y el derecho a sufragio, los cuales fueron ignorados en textos escolares editados anteriormente.

El análisis se realizó con base a dos modelos analíticos. El primero de ellos es la propuesta de Representación de Eventos Sociales en el discurso, planteada por Fairclough (1993), a través de la cual se pueden identificar los mecanismos discursivos empleados para incluir o excluir los distintos elementos que forman parte de un evento social o para representarlo de manera más o menos Abstracta. El segundo, corresponde al Modelo de Valoración, tanto en su propuesta original (Martin, 2000; Martin y White, 2005; Martin y Rose, 2007; White, 2003), como en aportaciones posteriores; especialmente la planteada por Oteiza y Pinuer (2012) para analizar la valoración de eventos y procesos históricos. Estos modelos se integran en un marco analítico que tiene a los Estudios Críticos del Discurso (Fairclough 1995, 2001; Wodak, 2001; van Dijk 1997, 2009) como enfoque transversal, en la medida que favorece la identificación de relaciones de dominación a través del lenguaje.

La hipótesis que orienta este estudio es que los manuales escolares editados en el marco de políticas de gobierno que se han propuesto erradicar el sexismo de la educación, han optado por un enfoque compensatorio de mayor visibilidad de mujeres destacadas. Sin embargo, mantienen una perspectiva androcéntrica, sostenida en la representación de las mujeres como actrices sociales pasivas, beneficiarias de la acción de terceros y en la ocultación del poder masculino

hegemónico que ha autorizado la inserción femenina en el espacio público en general y en el ámbito de los derechos políticos en particular.

## **Derechos políticos de las mujeres. Antecedentes generales**

La obtención de los derechos políticos de las mujeres en Chile, como en la mayor parte de los países del mundo, fue fruto de la acción desplegada por actoras sociales individuales y colectivas desde la segunda mitad del siglo XIX.

En Chile, ya en la década de 1910 se registran organizaciones formadas por mujeres de la clase alta, orientadas a mejorar los niveles educacionales, el acceso a la cultura y a exigir otras demandas en el plano de los derechos civiles<sup>2</sup>; sin embargo, no fue sino hasta la década de 1920 que las reivindicaciones por los derechos políticos se comienzan a explicitar. En 1922, con la conformación del Partido Cívico Femenino se inicia un proceso que fue en ascenso en las décadas siguientes y que se consolidó con la obtención del derecho a voto, primero en las elecciones municipales en 1934 y, catorce años más tarde, en las elecciones presidenciales. En enero de 1949, bajo la presidencia de Gabriel González Videla, se promulgó la Ley N° 9.292 que “modifica la Ley General Sobre Inscripciones Electorales” y otorga el voto político a la mujer. En este último logro fueron claves organizaciones como el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) creado en 1935, la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), creada en 1944 y el Partido Femenino Chileno, fundado en 1946.

El proceso chileno ha sido documentado por autoras de diversas disciplinas de las ciencias humanas<sup>3</sup>, que se han propuesto recuperar el rol de las mujeres en el camino de la ciudadanía plena. Para la mayoría, el acceso de las mujeres a mejores niveles educacionales, la inserción en el campo profesional, el avance tecnológico y científico, incluso la posibilidad de tener mayor control sobre sus cuerpos con los métodos anticonceptivos (Gaviola, Jiles, Lopestri y Rojas, 1986) fueron, entre otros factores, los que favorecieron el despliegue femenino en la defensa de sus derechos sociales, civiles y políticos. Las autoras, junto con visibilizar la acción desarrollada por las mujeres, describen las dificultades que enfrentaron y la resistencia del mundo

masculino y de sectores de mujeres conservadoras para las cuales el voto no era una prioridad.

## **Androcentrismo y estudios críticos del discurso**

El androcentrismo es un enfoque unilateral de análisis e investigación, que considera la perspectiva masculina como medida de todas las cosas y generaliza esos resultados como verdades universales para hombres y para mujeres (Sau, 2000). A diferencia de la categoría de género, el enfoque androcéntrico remite a aspectos que sirven para entender la desigualdad social, económica y sexual a partir del papel que se ocupa en el centro del poder; esto es, a la construcción simbólica del poder por medio de arquetipos de legitimación (Rovetto, 2010). Para Moreno Marimón (2000), el androcentrismo es uno de los prejuicios sociales más graves, castradores y difíciles de transformar, porque por siglos ha influido el pensamiento científico, filosófico, religioso y político hasta naturalizarlo de tal manera que no se vea otra forma posible de pensar. De esta forma, la perspectiva androcéntrica ha dominado la construcción del conocimiento en general y ha permeado los discursos que se difunden en el sistema escolar.

El androcentrismo en sus distintas expresiones es susceptible de develarse a través de los estudios críticos del discurso (ECD), disciplina que se ocupa de analizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, opacas o transparentes, expresadas y legitimadas en los usos del lenguaje (Wodak, 2001). En este contexto, el poder es concebido como asimetrías entre participantes de un evento discursivo y como la capacidad desigual para controlar la producción, distribución y consumo de los textos (Fairclough, 1995). Para van Dijk (2009), el objeto de análisis de los ECD no es el poder en sí mismo, sino su uso ilegítimo. Al respecto, sostiene que los textos, las conversaciones y los discursos públicos controlados por las élites simbólicas, participan de la construcción y legitimación de las distintas formas de desigualdad que existen en las sociedades contemporáneas (van Dijk, 2009). Así, los ECD constituyen un marco teórico propicio para evidenciar la construcción androcéntrica en distintos tipos de discurso y las relaciones de poder que subyacen a dicha ideología.

## Androcentrismo en el discurso escolar

Desde la década de 1970, los estudios feministas y de género se encargaron de denunciar la desigualdad que afecta a las mujeres en distintos ámbitos de la vida social. En particular, el surgimiento de la sociología feminista de la educación (Acker, 2000) y de la pedagogía feminista (Díaz, 2003; Maceira, 2006) se han ocupado de estudiar los mecanismos que operan en la enseñanza para la transmisión de identidades de género jerarquizadas (Díaz, 2003). Ambas disciplinas han logrado constatar las posiciones diferenciadas de niños y niñas en la escuela.

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

La evidencia recogida a nivel internacional revela la reproducción de estereotipos de género y la transmisión de modelos sexistas en los libros de texto. Aproximarse a un manual escolar de historia, plantea Moreno Marimón (2001), es ver desfilar el mayor carrusel de guerras, héroes y mitos reunidos en un sólo texto. Para Sanz (2003), los manuales escolares destacan en letra grande y con mayúscula que las mujeres no tienen sitio en la historia, salvo aquellas que con actitudes varoniles y valientes se han asemejado a los hombres para lograr un espacio en el discurso. Fernández (2001) afirma que los textos españoles incluyen a las mujeres en breves apartados dedicados a aspectos particulares de su existencia social, como el movimiento sufragista o la inferioridad salarial en la Revolución Industrial.

En Chile, las investigaciones han derivado hallazgos similares. A las mujeres se las incluye en eventos específicos y extraordinarios como el sufragismo o la presidencia de la República de Michelle Bachelet; sin embargo, no se cuestiona cómo llegaron a dichos espacios (Universidad de Chile, 2010). Una investigación en textos de historia editados en el año 2009, concluyó que pese a las intenciones gubernamentales de erradicar el sexismo de la educación, el discurso se caracteriza por la exclusión parcial o radical de las mujeres, por

la impersonalización, por la pasividad en los roles femeninos, por el anonimato y por la representación de mujeres en función de sus atributos físicos (Fernández, 2010). Finalmente, la mayor incorporación de mujeres en textos de historia editados desde fines de la década de 1990 no implica menos androcentrismo, pues los recursos lingüísticos empleados privilegian la perspectiva masculina (Fernández, 2015).

## La representación de eventos sociales en el discurso

Fairclough (2003) identifica las actividades, las personas (actores sociales), las relaciones sociales, los objetos, los medios, el tiempo, el lugar, el lenguaje y otras formas semióticas, como elementos constitutivos de un evento social. Respecto de los actores sociales, el autor sostiene –entre otras posibilidades– que pueden estar excluidos o incluidos con mayor o menor prominencia; pueden además, representarse como participantes (actor o afectado), y en roles activos o pasivos; es decir, haciendo cosas o afectados por la acción de terceros. Para Fairclough, analizar los niveles de inclusión o exclusión o los grados de abstracción en la representación de un evento social, contribuye a comprender los propósitos de los productores textuales y, en parte, las motivaciones políticas del discurso.

Para este trabajo interesa analizar dos elementos prioritarios:

Elementos del evento social	Categoría de análisis
Actores sociales	inclusión/exclusión roles activo/pasivo
Relaciones sociales	inclusión/exclusión

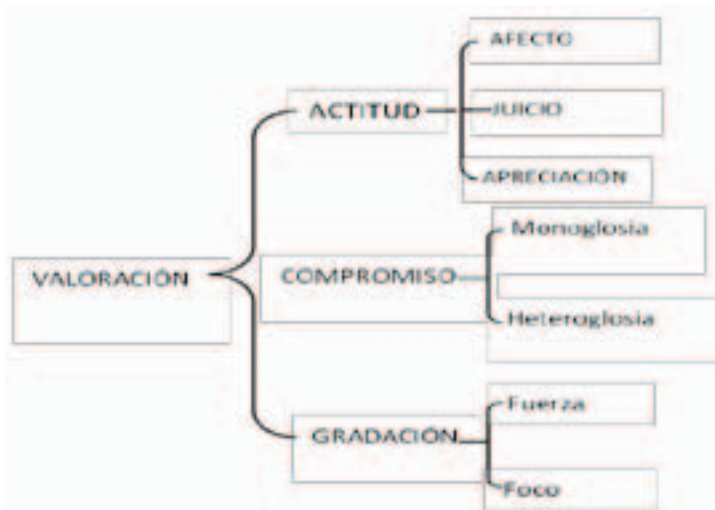
**Cuadro 1:** Categorías de análisis de eventos sociales

## El modelo de valoración (MVA)

El MVA (Martin, 2000; Martin y White, 2005; Martin y Rose, 2007; White, 2003) profundiza el estudio de la metafunción interpersonal del lenguaje en el nivel discursivo semántico. Se centra en el análisis de la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad de hablantes o escritores y de la forma cómo hablantes o escritores construyen una identidad textual o autorial y construyen mecanismos para alinearse con una audiencia actual o potencial (Martin y White, 2005). Así, los discursos transmiten las actitudes de hablantes

o escritores (Oteíza, 2009) y generan sentimientos de simpatía o desafección en quienes leen o escuchan, respecto de personas o sucesos de los que se habla o escribe (Martin y White, 2005).

El modelo plantea los dominios semánticos de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, de los cuales se derivan los subsistemas que se observan en la figura 1:



**Figura 1:** Dominios semánticos del Modelo de Valoración. Basada en Martín y White, 2005, p. 38.

El sistema de ACTITUD se relaciona con los sentimientos. Incluye reacciones emocionales, juicios de conducta y evaluación de cosas (Martin y White, 2005). Puede adoptar valores positivos o negativos, a la vez que puede expresarse en el texto de manera explícita o inscrite o bien de modo implícito o evocado.

Este dominio semántico se subdivide en: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN.

El AFECTO se refiere a la evaluación por medio de la cual el hablante/escritor expresa su disposición emocional hacia personas, eventos, fenómenos o cosas. Se concentra en Felicidad/Infelicidad, Seguridad/Inseguridad y Satisfacción/Insatisfacción.



El JUICIO alude a la evaluación de la conducta sobre el comportamiento humano en contextos normativos determinados. Este subsistema se subdivide en JUICIOS de Estima Social, los cuales favorecen la evaluación de aspectos como Normalidad, Capacidad o Tenacidad; y de Sanción Social, vinculados a los comportamientos éticos y morales de Veracidad e Integridad de las personas (Martin y White, 2005).

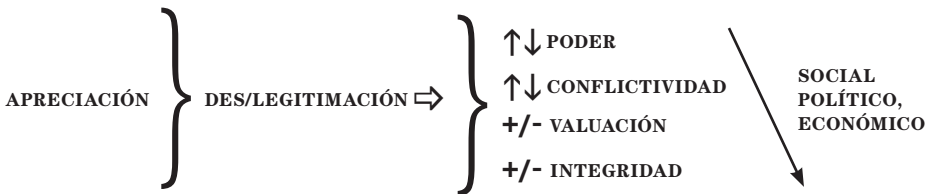
El subsistema de APRECIACIÓN, evalúa productos, procesos y entidades. Con categorías de Reacción, Composición y Valuación es posible evaluar artefactos, textos o constructos Abstractos. Para este trabajo se considera la propuesta de Oteiza y Pinuer (2012), quienes postulan que tanto los eventos y situaciones concretas del pasado como los procesos históricos más Abstractos, pueden analizarse empleando las categorías de Poder, Conflictividad, Valuación e Integridad. Los autores afirman que en la evaluación de eventos o de procesos históricos se pueden activar todas o algunas de las categorías, las que en conjunto contribuyen a legitimar o deslegitimar discursivamente las entidades, procesos o eventos evaluados.

Las categorías de Conflictividad y de Poder se analizan en el contexto de relaciones sociales donde existen conflictos de distinta naturaleza y coexisten grupos sociales que concentran el poder con otros que son controlados. En esta perspectiva, la Conflictividad es definida como la manifestación discursiva de relaciones de poder que se expresan al interior de una sociedad o de una comunidad en momentos históricos determinados y que aluden a conflictos sociales, políticos y/o económicos. La categoría de Poder resulta particularmente útil para el análisis del androcentrismo en el discurso de los textos escolares, puesto que permite identificar la existencia de asimetrías de poder basadas en la diferencia sexual, las cuales se producen y se reproducen en discursos contruidos desde el lugar de una masculinidad hegemónica. Desde esta perspectiva, determinadas formas de producir discursos construyen explicaciones en cuanto a procesos o eventos que legitiman o deslegitiman la desigualdad histórica entre hombres y mujeres, así como también pueden legitimar o deslegitimar los cambios sociales que han transformado la posición social de las mujeres.

La categoría de Integridad se ofrece para la evaluación de eventos o procesos históricos, de manera similar a la evaluación de perso-

nas en el subsistema de JUICIO de Sanción Social. Finalmente, la categoría de Valuación, permite el análisis de la importancia que los productores textuales le asignan a un determinado evento o a un proceso del pasado.

La siguiente figura grafica la propuesta de Oteíza y Pinuer y permite distinguir que mientras las categorías de Integridad y Valuación operan en polaridades positiva y negativa, las categorías de Poder y Conflictividad funcionan de manera escalar o gradual:



**Figura 2:** Subsistema de APRECIACIÓN para analizar eventos y procesos históricos (Oteíza y Pinuer, 2012, p. 437).

a) La GRADACIÓN, incluye las categorías de Fuerza y Foco, con las cuales se gradúan los significados valorativos. La primera hace referencia a la fuerza que se le asigna a los enunciados a través de distintos recursos lingüísticos que actúan como intensificadores de la ACTITUD o, suben o bajan el volumen (Hood y Martin, 2005). El Foco, por su parte, construye el valor de los enunciados en relación a si son centrales o se sitúan en un estatus marginal (Kaplan, 2007). El Foco se encarga de agudizar o suavizar un significado.

b) El dominio semántico de COMPROMISO hace referencia a la fuente de la ACTITUD (Martin y White, 2005; Oteíza 2009, 2011). Este sistema, permite analizar los recursos lingüísticos empleados para posicionar intersubjetivamente la voz de hablantes o escritores y la posición que adoptan frente a sus propios enunciados y frente a otros puntos de vista implicados, los que pueden ser reconocidos o ignorados. El COMPROMISO incluye dos opciones semánticas contrapuestas: la monoglósica y la heteroglósica. La primera construye una proposición sin referencia a fuentes o a otras posiciones (White, 2000; Martin y Rose, 2007). En la opción heteroglósica, en cambio, los productores textuales reconocen posiciones alternativas a las propias y abren posibilidades de negociación.

## Corpus de análisis

Los criterios de selección del corpus fueron:

- a) Textos licitados por el Gobierno de Chile para ser distribuidos en establecimientos subvencionados por el Estado.
- b) Textos editados en el marco de las políticas de igualdad de oportunidades para las mujeres

Autores	Texto	Año de edición	Editorial
Almeyda, L., Cot, M., Gazmuri, S. y Milos P.	Historia y Ciencias Sociales 3° medio	2011	Mare Nostrum
Álvarez, G. y Barahona, M.	Historia, geografía y ciencias sociales 6° básico	2012	Zig Zag
Cembrano, D. y Cisternas, L.	Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico	2002	Arrayán Editores
Giadrosic, G., León, M. y Avilés, M.	Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico	2004	Mare Nostrum
Krebs, A. y Matte, V.	Historia y Geografía 7	1996	Universitaria
Matte, V., Krebs, A., Silva, V. y Sepúlveda, E.	Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico	2000	Mc. Graw Hill
Müller, J., Valdés, M. y Caracci, M.	Historia y Ciencias Sociales 2° medio	2009	Santillana
Ramírez, F., Morales, V. y Villalobos, S.	Historia, geografía y ciencias sociales 6° básico	2009	Mare Nostrum

## Análisis y discusión

### El voto femenino. La oculta autorización del poder masculino hegemónico

Es habitual que los textos escolares representen el proceso de obtención de derechos políticos de las mujeres como un hito o un evento y que éstas se construyan como actoras sociales pasivas, beneficiadas por la acción de terceros:

**(1) Se amplió el derecho a voto y se incorporó** a la mujer en la vida política<sup>4</sup> (Matte et al., 2000, p. 79, 6)<sup>5</sup>.

**(2) Se otorgó** a la mujer el derecho a voto municipal. Ahora ellas **podían** votar para alcaldes y regidores. Sin duda esta medida constituyó un gran paso a la **democratización** del país (Matte et al., 2000, p. 83, 6).

Como se observa en los ejemplos (1) y (2), la ACTITUD se expresa de manera evocada, a través de significados de APRECIACIÓN que activan dos categorías. En primer término la de Integridad (+) porque da cuenta de un evento que corrige una situación histórica de desigualdad para las mujeres, que hasta mediados del siglo XX no eran consideradas ciudadanas. En segundo lugar, se activa la categoría de Poder, porque el derecho a sufragio aumenta el poder de las mujeres, a la vez que disminuye el poder masculino hegemónico, contribuyendo a construir una sociedad más igualitaria y democrática (APRECIACIÓN + Integridad ↑ Poder Femenino ↓ Poder masculino hegemónico). No obstante, no se puede perder de vista que en la activación de la categoría de Poder, las mujeres se representan como actoras sociales colectivas pasivas, beneficiadas por la acción de un actor social impersonal (“se amplió el derecho a voto”, “se incorporó” o “se otorgó”). Un análisis en mayor profundidad permite interpretar que esta forma de construir significados oculta el predominio tradicional del poder masculino que ‘autoriza’ a las mujeres a participar de la vida pública. Esta representación ignora la condición de subordinación histórica de las mujeres; a la vez que construye una interpretación que expresa, de manera más opaca, que las transformaciones en su posición social han dependido de los actores que detentan el poder y que, tradicionalmente, han sido hombres. De esta forma, el discurso ignora la acción desplegada por las propias mujeres durante las primeras décadas del siglo XX para avanzar en materia de derechos políticos.

(3) De hecho, entre 1925 y 1958 se alcanzaron importantes hitos. Sin duda el más importante por su trascendencia, fue el **reconocimiento** del **derecho a voto** de la mujer durante el gobierno de Gabriel González Videla (1949) (Giadrosic et al., 2004, p. 127, 6).

En el ejemplo (3), se observa que en primer término se inscribe un significado de APRECIACIÓN Valuación que califica aquellos hitos como “importantes”. La misma categoría se activa cuando se evalúa el reconocimiento del derecho a voto de la mujer como un hecho de “trascendencia”. Además, se inscribe la categoría de Poder (↑ femenino) porque este hito permitió a las mujeres lograr la ciudadanía plena y participar de la toma de decisiones. Sin embargo, al igual que en los ejemplos anteriores, se oculta el poder masculino que autoriza o reconoce un

derecho a las mujeres. Por otra parte, al construirlas como actrices sociales pasivas, se omite la subordinación femenina a un grupo social dominante que representa a la masculinidad hegemónica.

En síntesis, estas formas de construir el evento, legitiman una explicación del pasado que enfatiza en los derechos ‘reconocidos’ por otros, excluye las relaciones sociales de género en el análisis histórico, a la vez que ignora el proceso agenciado por las propias mujeres para lograr su condición de ciudadanas.

### **El poder masculino del voto femenino. La promulgación de la ley**

Una representación similar a los ejemplos anteriores, es la que centra el sufragio femenino en la promulgación de la ley de 1949:

(4) En el ámbito político, dos leyes dictadas bajo su mandato tendrían notable trascendencia. En 1949 fue promulgada la ley que otorgaba a la mujer plenos derechos políticos, alcanzando la igualdad cívica con el hombre (Krebs et al., 1996, p. 221, 6).

(5) En 1949 fue promulgada la **trascendente** ley que otorgaba a la mujer plenos derechos políticos, lo que permitió **alcanzar igualdad cívica con el hombre**, ya que el voto femenino se hacía extensivo a las elecciones parlamentarias y presidenciales (Matte et al., 2000, p. 85, 6).

(6) Durante el gobierno de Gabriel González Videla, en el año 1949, se aprobó la ley de sufragio femenino que **permitió** a las mujeres participar en elecciones presidenciales y parlamentarias. Ya en el año 1934 **se había aprobado** el voto femenino en las elecciones municipales, el que ejercieron por primera vez en las elecciones de 1935 (Almeyda et al., 2011, p. 310, III).

El ejemplo (4) hace referencia al gobierno de Gabriel González Videla y a dos leyes promulgadas en su mandato: la Ley de Defensa Permanente de la Democracia, que prohibía la existencia del Partido Comunista y suprimía los derechos políticos a sus militantes. La segunda ley, es la que reconoció a las mujeres el derecho a votar en elecciones presidenciales, pues antes sólo podían hacerlo en elecciones municipales. Ambas leyes son evaluadas con un significado de APRECIACIÓN Valuación (“notable trascendencia”). Respecto de la ley del año 1949

se evoca un significado de ACTITUD de APRECIACIÓN Integridad, en la medida que permite que las mujeres tengan “plenos derechos políticos”, lo cual las sitúa en una supuesta igualdad de condiciones con los hombres en lo que a derechos políticos respecta.

En el ejemplo (5) se inscribe un significado de APRECIACIÓN Valoración hacia la ley (“trascendente”) y uno de APRECIACIÓN Integridad de carácter más evocado por los efectos de dicha ley: “*la igualdad cívica de las mujeres*”.

En el ejemplo (6) no se identifican valoraciones directas, sino significados evocados (APRECIACIÓN Integridad) también hacia la ley porque “*permitió a las mujeres participar en elecciones presidenciales*”

En todos los ejemplos, las mujeres son representadas como actrices sociales pasivas, beneficiadas por la acción del poder político masculino que oculta a los actores sociales y los encubre en una entidad dotada de autonomía. Esta y otras representaciones excluyen aspectos relevantes del proceso socio-político, del rol de las mujeres individuales y de las organizaciones, y de las relaciones sociales dominadas por la existencia de barreras y prejuicios provenientes de distintos sectores políticos.

En general, no se construyen significados valorativos directos referidos a la condición de subordinación de las mujeres. En este sentido, la activación de los significados evocados, requiere un análisis de las relaciones históricas de poder entre hombres y mujeres en los distintos planos de la vida en sociedad. En esta perspectiva, el discurso tiene un potencial de interpretación que puede desplegarse en la negociación de significados y en la interacción en el aula, en la cual se ponen en juego las experiencias subjetivas, los conocimientos previos, y el sistema de creencias de estudiantes y docentes.

### **La conquista del voto femenino. La ambigüedad en el rol de las mujeres**

En algunos libros de texto se construye a las mujeres en un rol más activo y se reconoce, en parte, el proceso que enfrentaron. Además, como se observa en los ejemplos siguientes, la mayoría de los textos construye un discurso ambiguo, en el que por un lado se reconoce el

rol que jugaron las mujeres y, por otro, se evoca el concepto de auto-rización masculina:

(7) En 1934 las mujeres **conquistaron** el derecho a voto para las elecciones municipales y en 1949 para las parlamentarias y presidenciales (Cembrano y Cisternas, 2002, p. 69, 6).

(8) La **Conquista** del Voto Femenino. **La lucha política** de las mujeres **logró** resultados en 1935, año en que por primera vez se les reconociera el derecho a sufragio, ejerciéndolo en las elecciones municipales en 1935 y luego en 1952, en las presidenciales (Müller et al., 2009, p. 273, II).

El ejemplo (7) representa a las mujeres en un rol activo realizado por medio del proceso material “conquistaron”, el cual evoca un significado de ACTITUD (JUICIO Estima Social de Capacidad). Sin embargo, no revela de manera explícita las dificultades que tuvo dicho proceso.

En el ejemplo (8), se construye la acción de las mujeres a través de nominalizaciones como “la conquista del voto femenino” y “la lucha política de las mujeres”. En este caso, el rol de las mujeres es ambiguo porque las nominalizaciones antes señaladas refieren un grado de agencia; sin embargo, la ausencia de procesos omite la acción desplegada por ellas. Más adelante, hay una cláusula que las presenta pasivas y subordinadas a acciones y decisiones de otros (“se les reconociera”). Sólo hacia el final del complejo, hay una cláusula que les asigna un rol más activo, el cual da cuenta de que las mujeres ejercieron un derecho que les fue reconocido por otros, en cuyo logro no tuvieron mayor incidencia.

Un ejemplo que complementa la ambigüedad en la construcción del derecho a sufragio, es el siguiente:

(9) La lucha dio **buenos** resultados. En 1934 **se les otorgó** el derecho a sufragio para las elecciones municipales y en 1949; el derecho a voto en las elecciones presidenciales y parlamentarias (Álvarez y Barahona, 2012, p. 140, 6).

En el ejemplo (9), se hace una referencia indirecta a la acción de las mujeres (“la lucha dio **buenos** resultados”), con lo cual se inscribe un significado de APRECIACIÓN Valuación. Sin embargo, predomina

la representación de actoras sociales pasivas a la que “*se les otorgó el derecho a sufragio*”. Esta expresión evoca un JUICIO de Sanción Social de Integridad hacia actores sociales indeterminados o excluidos del discurso, que hicieron posible la ciudadanía de las mujeres. Construcciones de este tipo pueden derivar en interpretaciones desvirtuadas, en orden a entender que el reconocimiento del derecho a voto femenino se debió a una acción benevolente y desinteresada de los actores políticos y no al esfuerzo desplegado por las propias mujeres durante más de dos décadas (Gaviola et al., 1986).

En el siguiente ejemplo, de manera similar al anterior, las mujeres se representan en un primer momento en un rol activo: “*se habían organizado*” (JUICIO de Estima Social de Tenacidad evocado). No obstante, el discurso las transforma en beneficiarias de una entidad (ley) que cobra autonomía en el discurso y que fue la que, finalmente, les permitió votar:

(10) Estas *se habían organizado* en diferentes movimientos para luchar por el derecho a sufragio. En el año 1949, bajo la presidencia de Gabriel González Videla, se promulgó la ley que *les permitía* votar en las elecciones presidenciales y parlamentarias (Álvarez y Barahona, 2012, p. 151, 6).

Como se observa en los ejemplos presentados, en algunos casos el discurso asigna un relativo grado de agencia a las mujeres; sin embargo en el logro del derecho a sufragio, predomina la representación de actoras sociales pasivas, autorizadas por los hombres y por la ley que, de igual modo, representa al poder masculino. Este poder hegemónico se construye de manera indirecta, pues se oculta a los actores sociales en el uso de formas impersonales.

## **La ACTITUD hacia las mujeres. El valor de la tenacidad**

En los casos en que a las mujeres se les asigna un mayor protagonismo y se construye el sufragio femenino como un proceso y no como un hito, la ACTITUD hacia las actoras sociales individuales o colectivas se construye por medio de significados de Estima Social de Tenacidad (JUICIO), los cuales evocan un proceso difícil y arduo:



(11) En Chile al igual que en el mundo entero, las mujeres debieron **luchar duramente** para que se les otorgara igualdad de derechos (Matte et al., 2000, p. 87, 6).

(12) En sucesivas reformas se **logró** que el voto masculino se hiciera universal, en 1949, tras la intensa lucha que dieron las organizaciones de mujeres por esta reivindicación –**se permitió** el voto a las mujeres y se realizaron cambios que tendían a eliminar los **vicios electorales** (Ramírez y Silva, 2009, p. 184, 6).

(13) Este logro fue **el reconocimiento** de una larga lucha del movimiento femenino, que había utilizado diversos canales de **lucha**, como movilizaciones, campañas radiales, acciones callejeras, debates y la difusión en el periódico La Mujer Nueva, con el fin de **presionar** a los parlamentarios en la concesión de sus derechos políticos y sociales (Müller et al., 2009, p. 273, II).

En los ejemplos (11), (12) y (13) se reconoce el rol de las mujeres y la ACTITUD se construye por medio de JUICIOS de Estima Social de Tenacidad evocados, reiterados en el concepto de *lucha*, intensificado con valores de fuerza (“duramente”, “intensa” o “larga” lucha). En ningún ejemplo se explicita contra quién o contra qué luchaban las mujeres y por qué esta lucha fue tan dura e intensa. Así, el discurso excluye las relaciones sociales sostenidas en una estructura sociocultural patriarcal, así como los prejuicios que ponían en duda la capacidad de las mujeres para ejercer un derecho ciudadano y cuestionaban su potencial comportamiento electoral.

## Conclusiones

A partir del análisis desarrollado se concluye que el derecho a sufragio femenino se construye, habitualmente, como un hito o un evento y no como un proceso que en Chile duró más de dos décadas. En esta construcción tienden a omitirse los prejuicios y las resistencias provenientes de hombres y mujeres de distintos sectores sociales y políticos, las cuales reflejan el contexto cultural e ideológico en que se sostiene la desigualdad de las mujeres.

En algunas ocasiones, estos prejuicios y resistencias son construidos por medio de significados evocados que tienen limitadas posibilidades

de ser activados por los/as estudiantes, debido a la carencia de explicaciones referidas a las relaciones sociales históricas entre hombres y mujeres. Por lo tanto, la construcción de interpretaciones quedará sujeta a la expresión de la subjetividad que se pone en juego en la negociación de significados entre estudiantes y docentes en el aula.

Por otra parte, las mujeres tienden a construirse como actrices sociales pasivas, beneficiadas por la acción de las autoridades políticas. Esta construcción silencia el rol de las mujeres que en forma individual y colectiva desplegaron un importante esfuerzo, a la vez que oculta el dominio masculino en la decisión de conceder, de otorgar o de reconocer los derechos ciudadanos a las mujeres.

En los casos de algunos textos que construyen la obtención del derecho a sufragio como un proceso que asigna mayor agencia a las organizaciones de mujeres, se tiende a valorar la tenacidad para hacer frente a una 'ardua', 'dura' o 'intensa lucha'. Sin embargo, se omite a los actores contra los cuales se luchaba, así como también la estructura social sustentada en el poder de una masculinidad hegemónica que fue la que cedió espacios de participación a las mujeres a partir de la presión ejercida por éstas.

Finalmente, la ausencia de episodios relevantes de un proceso de transformación de la sociedad chilena y la omisión o evocación de los prejuicios que restringieron los derechos ciudadanos de las mujeres, se construyen en el discurso a partir de una intertextualidad limitada, en la cual se seleccionan sólo algunos aspectos considerados adecuados para ser transmitidos a los/as estudiantes. De este modo, el discurso centrado en el poder masculino oculto o evocado, en el valor de la ley, o en la tenacidad de las mujeres, ignora momentos importantes de la historia del país y, particularmente de la posición social de las mujeres. Develar esta parte del pasado permitiría comprender las expresiones de discriminación explícita o simbólica que están aún presentes en la cultura y que no se hacen visibles, entre otras razones, porque la historia escolar ofrece una versión parcial e interesada del pasado.

En la siguiente figura, se presenta una síntesis del enfoque androcéntrico que domina el discurso de los manuales escolares analizados, en contraposición a una propuesta que tendería a construir significados menos androcéntricos.



Figura 3: Síntesis androcentrismo en el discurso.

## Notas

- 1 En este trabajo se emplearán de manera indistinta los términos manuales escolares, textos escolares o libros de texto.
- 2 Es el caso del *Círculo de Lectura*, promovido por *Amanda Labarca* en el año 1915 y del *Club de Señoras*, fundado en 1916 por *Delia Matte*.
- 3 Entre ellas *Gaviola* y otras, *Kirkwood*, y *Eltit*.
- 4 Para distinguir los significados de valoración, se empleará: **negrita normal** cuando la ACTITUD esté inscrita y **negrita cursiva** cuando esté evocada. Para la GRADACIÓN, se usará subrayado para los valores de Fuerza y cur-siva subrayada para los de Foco.
- 5 Para diferenciar el grado de enseñanza de los manuales escolares se empleará, después de la referencia, números arábigos para indicar el nivel de enseñanza primaria y números romanos para señalar el grado de enseñanza secundaria (ejemplo: 7 grado primaria, II grado secundaria).

## Referencias

- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismos*. Madrid: Narcea.
- Díaz, A. (2003). Educación y Género. *Colección Pedagógica Universitaria*, (40), 1-8.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En R. Wodak y M. Meyer (comp. ), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Nueva York: Routledge.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, 25 (1), 84-99.
- Fernández, M. (2015). *Análisis diacrónico del androcentrismo en el discurso de la enseñanza de la historia de Chile. Tres décadas de textos escolares*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Gaviola, E., Jiles, X., Lopresti, L. y Rojas, C. (1986). *Queremos votar en las próximas elecciones*. Santiago de Chile: Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer, La Morada, Fempress, Ilet Isis, Librería Lila, Centro de Estudios de la Mujer.
- Hood, S. y Martin, J. (2005). Invocación de actitudes. El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Signos*, 38 (58), 195-220.
- Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Maceira, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Coeducación*, (36), 27-36.
- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.

- Martin, J. R., y White, P. (2005). *The language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London: New York: Continuum.
- Moreno Marimón, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno Marimón, M. (2001). La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza: la historia y la matemática. *Educere*, 5 (14), 191-197.
- Oteiza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas. *Signos*. 42 (70), 219-244.
- Oteiza, T. (2011). Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En T. Oteiza y D. Pinto (Eds.), *En (Re) Construcción. Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 129-172). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Oteiza, T. y Pinuer, C. (2012). Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad*, 6 (2), 418-446.
- Roveto, F. (2010). Androcentrismo y medios de comunicación: apuntes sobre la representación de las mujeres en la prensa de actualidad. *Cuadernos de Información*, 27, 43-52.
- Sanz, A. (2003). *Mujer en la Edad Media: las raíces de la libertad*. Madrid: Sociedad de Nuevos Autores.
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Servicio Nacional de la Mujer. (1994). *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1994-1999)*. Recuperado de [http://www.sernam.cl/pmg/archivos\\_2010/PIO\\_94-99.pdf](http://www.sernam.cl/pmg/archivos_2010/PIO_94-99.pdf).
- Universidad de Chile. (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Informe%20Final%20Consolidado%204\\_01'10.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Informe%20Final%20Consolidado%204_01'10.pdf).
- Van Dijk, T. (1997). El discurso como interacción en la sociedad. En T. van Dijk (comp. ), *El Discurso como interacción social* (pp. 19-64). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- White, P. (2003). Beyond Modality and Hedging: A Dialogic View of the Language of Intersubjective Stance. *Text*, 23(2), 259-284.

Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (comp. ), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.