

## Los libros de texto y sus discursos: representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810)

Textbooks and their discourses: representations of women in Chilean school history (13.000 BC - 1810)

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda <sup>a</sup>

E-mail: halvarez@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404> 

<sup>a</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Concepción, Chile

## RESUMEN

En esta investigación se analizan las representaciones de las mujeres presentes en los manuales que abordan la historia de Chile desde el año 13.000 a. C. (datación de los hallazgos arqueológicos de Monte Verde) hasta 1810 (año de la Primera Junta Nacional de Gobierno) y aborda la forma en que estas se alinean o distancian de la producción historiográfica reciente (2008-2021) sobre la participación femenina en el periodo histórico enunciado. Para ello, en una primera fase, se desarrolló un análisis hermenéutico de 13 textos escolares publicados entre 2009 y 2017 por cuatro editoriales chilenas, utilizando categorías apriorísticas procedentes del discurso orientado textualmente, del método histórico discursivo y de las modalidades discursivas de Jurjo Torres. Posteriormente, en una segunda instancia, se recurrió al análisis documental para evaluar la investigación histórica reciente (2008-2021) acerca del rol de la mujer en el periodo estudiado de la historia chilena, a fin de contrastar sus aportaciones con los resultados obtenidos del análisis de los textos escolares. Se concluye, por una parte, que los libros de texto tienden a marginar o minimizar la participación femenina en la historia pre-republicana chilena a partir de una serie de convenciones, tales como la exclusión parcial, la relevancia histórica relacional, la supresión, la asignación de roles pasivos y la representación generalizada; y, por otra, se evidencia una clara desconexión entre la historia escolar y la producción historiográfica dedicada a los periodos prehispánico, de conquista y colonial debido a que el currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se ha focalizado en preservar la historia androcéntrica del país.

## PALABRAS CLAVE

Libro de texto de historia; Análisis del discurso; Género.

## ABSTRACT

This study analyzes the representations of women present in the manuals that address the history of Chile from 13,000 BC (date of the archaeological vestiges of Monte Verde) until 1810 (year of the First National Government Council) and explain how they align with or distance themselves from recent historiographic production (2008-2021) about female participation in the aforementioned historical period. For this, first, a hermeneutical analysis of 13 school textbooks published between 2009 and 2017 by four Chilean publishers was developed, using aprioristic categories coming from the textual orientation discourse, the historical discursive method and the discursive modalities of Jurjo Torres. Documentary analysis was then used to evaluate the recent historical research (2008-2021) on the role of women in this period of Chile's history to contrast their contributions with the results obtained from the analysis of textbooks. On the one hand, we conclude that textbooks tend to marginalize or minimize female participation in pre-republican Chilean history based on a series of conventions, such as partial exclusion, relational historical relevance, suppression, assignment of passive roles and generalized representation; and, on the other hand, there is a clear disconnection between school history and the historiographical production dedicated to the pre-Hispanic, conquest and colonial periods because the Chilean curriculum of History, Geography and Social Sciences focuses on preserving the androcentric history of the country.

## KEYWORDS

History Textbook; Discourse Analysis; Gender.

## Introducción

El androcentrismo impuesto en la sociedad por la filosofía, la religión y la política ha instaurado una concepción de inferioridad, dependencia y subordinación de la mujer frente al hombre, que ha sido transmitida y normalizada desde los orígenes más remotos de las sociedades humanas. A raíz de esta situación, como señalan Sánchez y Miralles (2014), Martínez (2016) y Smith (2019), los estudios de género desarrollados desde los sesenta han cuestionado las explicaciones biologicistas de la conducta humana, pues sostienen que los roles y las relaciones de poder entre hombres y mujeres son producto de una construcción social, cultural e histórica y no de la implicación de aspectos genéticos que intervienen en el comportamiento diferenciado de ambos géneros.

Sin embargo, a pesar de la aportación mencionada, el androcentrismo sigue persistiendo y reproduciéndose en la sociedad a través de la educación formal, donde se han perpetuado asimetrías vinculadas a la diferencia sexual (MAROLLA; PAGÉS, 2015; MARTÍNEZ, 2016; GARCÍA, 2016; BRITO; GÁMEZ, 2019). Este proceso socializador posee una gran influencia en los materiales didácticos, especialmente en los libros de texto por continuar siendo el recurso más utilizado en las aulas y por el carácter simbólico que han adquirido en las últimas décadas debido a que contienen las reglas morales dominantes que rigen al mundo.

A lo anterior, hay que agregar todos aquellos modelos y conocimientos no explícitos que transmiten los manuales por medio del currículum oculto y que el alumnado asimila de forma instantánea al considerarlos como normales o naturales. Estos principios contienen rasgos propios de una ideología androcéntrica, que son aceptados inexorablemente por niños y jóvenes, sobre todo si son expuestos por el profesorado como verdades universales e incuestionables (MADRID, 2017; BEJARANO; MARTÍNEZ; BLANCO, 2019).

Dentro de la historia enseñada, el predominio del androcentrismo tiene una connotación especial en Iberoamérica porque los currículums nacionales de la asignatura, a través de los manuales escolares, atribuyen un tratamiento pasivo y sesgado a las mujeres dentro de los procesos históricos (BEL, 2016; FERNÁNDEZ, 2017; FERNÁNDEZ; BAEZA, 2018; LLORENT; COBANO, 2019). Esta constante igualmente se observa en Estados Unidos, puesto que, tal como demuestra un estudio liderado por Clark, Ayton, Frechette y Keller (2005) y otro encabezado por Southworth, Kempen y Zielinski (2019), los textos de historia mundial que se han editado en ese país desde 1960 tienden a marginar de forma severa a las mujeres.

Dicho problema, gracias a diversos trabajos como los de Minte y González (2015), de Fernández (2017) y de Álvarez (2021), también se ha constatado en los libros escolares

de historia nacional que se han producido en Chile desde los años ochenta. No obstante, las principales movilizaciones públicas feministas del periodo 2006-2017 han permitido posicionar esta temática en la agenda política del país. A pesar de ello, el discurso contenido en los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sigue construyéndose desde una perspectiva androcéntrica, donde la representación discursiva de las figuras femeninas se caracteriza por la exclusión, la generalización y la asignación de roles pasivos. Si bien en los últimos quince años se han evidenciado importantes trabajos teóricos (MONTECINO, 2008; PLANELLA; FALABELLA, 2008; ZAMORA, 2015; ROJO; ARCOS; MASSMANN, 2021) que dan cuenta de una mayor visibilización de la experiencia histórica femenina en Chile, este avance proveniente de la investigación histórica no suele observarse en el curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales o bien se tiende a vislumbrar de modo parcial o limitado en este marco normativo (FERNÁNDEZ, 2010; MINTE; GONZÁLEZ, 2015; CASTRO; MANZO; PINTO, 2016; ÁLVAREZ, 2021).

Este artículo analiza las representaciones de las mujeres presentes en los textos escolares que abordan la historia chilena desde la etapa prehispánica hasta la colonia (13.000 a. C. - 1810) y aborda la forma en que estas se alinean o distancian de la producción historiográfica reciente dedicada al estudio del rol femenino en el periodo histórico delimitado. Se ha seleccionado esta temporalidad que abarca los periodos prehispánico (13.000 a. C. - 1520), de conquista (1520-1598) y colonial (1598-1810) porque comprende los primeros eslabones cronológicos que permiten repensar la historia escolar chilena desde la perspectiva de género y, además, porque no existen estudios que analicen la temática en dichos periodos específicos dado que se centran en abordar el problema de forma global desde la conquista hasta fines del siglo XX (FERNÁNDEZ, 2010; MINTE, 2010) o bien se focalizan en los últimos doscientos años de la historia republicana chilena (MINTE; GONZÁLEZ, 2015; CASTRO; MANZO; PINTO, 2016; ÁLVAREZ, 2021).

Para cumplir con dicho propósito, se examinó, a través de un análisis hermenéutico, una muestra de 13 manuales producidos en el periodo 2009-2017 por cuatro editoriales que controlan el mercado chileno (Norma, Zig-Zag, Santillana y SM); y, posteriormente, se recurrió al análisis documental para evaluar la investigación histórica reciente (2008-2021) sobre la participación de la mujer en el periodo estudiado de la historia chilena, a fin de contrastar sus aportes con los hallazgos obtenidos del análisis de los textos escolares.

## Reivindicación de las mujeres como agentes sociales en la historia

La hegemonía del positivismo histórico durante los siglos XIX y XX ha perpetuado la mirada androcéntrica y situado el rol femenino bajo la supremacía del hombre dentro de los

procesos políticos, económicos y militares que contribuyen a legitimar la configuración de los Estados nacionales (RAUSELL, 2020; NUÑO, 2020; DÍAZ; PUIG, 2020). No obstante, como señala Guardia (2015), este paradigma ha cambiado desde los años sesenta con el desarrollo de los estudios históricos dedicados a visibilizar el rol de la mujer como una agente social reconocida dentro de la historia (GUERRERO, 2020; LUX; PÉREZ, 2020).

Desde el surgimiento de la historia de las mujeres en los sesenta, se han distinguido dos grandes tendencias historiográficas (AURELL; BALMACEDA; BURKE; SOZA, 2013; LATAPÍ; GONZÁLEZ, 2015). La primera, con mayor tradición, irrumpió con el fin de posicionar y analizar el espacio ocupado por las mujeres dentro de los procesos históricos. Esta corriente sugiere la deconstrucción del discurso tradicional y la generación de una nueva narrativa que considere la incorporación de las mujeres como agentes de cambio, ya que su foco está puesto en la reivindicación de las figuras femeninas icónicas que han sido invisibilizadas por la historia androcéntrica.

La segunda tendencia historiográfica, surgida a mediados de los años ochenta, tiene como propósito comprender las relaciones de poder que se dan en torno al género, pues los estudios históricos con esta perspectiva buscan explicar las prácticas culturales que crean significados basados en la diferencia sexual y analizar las relaciones de poder que legitiman y organizan las desigualdades entre hombres y mujeres (SCOTT, 1990; NICHOLSON, 1992; GUARDIA, 2015). De este modo, las mujeres son situadas en relación a otros agentes sociales, respondiendo a la necesidad de entender el género como una categoría analítica no complementaria y significativa de poder porque pasa a concebirse como un constructo social e histórico, que ha sido intervenido por la cultura para modelar perfiles genéricos desiguales.

Esta nueva corriente, como plantean Guardia (2015) y Nash (2020), ha motivado el desarrollo de temas de investigación cada vez más complejos e innovadores que buscan indagar en la participación de las mujeres dentro de un contexto histórico global, que considere no solo las estructuras sociales, económicas y políticas tradicionales, sino también las dimensiones de la esfera privada, la familia, la sexualidad, la reproducción, la cultura femenina, la salud, el trabajo doméstico y la socialización de los hijos. Así, este enfoque establece una visión integral sobre la experiencia histórica de las figuras femeninas, el entramado de relaciones entre los sexos y los cambios que inciden en la situación social e histórica de las mujeres.

Este concepto transformativo del género se emplaza como un eje estructurante en la formación ciudadana y en todo diseño curricular con base en los Derechos Humanos. Por este motivo, la teoría de una educación para la ciudadanía democrática exige la

puesta en marcha de acciones educativas que asuman la diferencia de género desde la inclusión, la libertad y la justicia social. Esta asunción implica la capacitación del profesorado de la materia para reconocer y promover el estudio de la historia desde la perspectiva de género, a fin de generar en el aula un espacio de igualdad entre hombres y mujeres. A pesar de lo anterior, Marolla (2019) y Rausell (2020) señalan que los avances observados en los estudios de género no se han plasmado en la historia escolar chilena, ya que el curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales continúa restringiendo a las mujeres al ámbito doméstico y a la esfera de la historia política.

## Aproximación al curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales vigente en Chile

El actual curriculum chileno data de 2012 y es producto del cambio legislativo motivado por las masivas protestas estudiantiles ocurridas desde 2006 porque, a partir de estos episodios, el gobierno chileno se vio presionado a sustituir la ley educativa heredada de la dictadura militar (LOCE, 1990) por la Ley General de Educación (LGE, 2009), que crea el nuevo marco normativo en materia educativa.

Desde un punto de vista pedagógico, el curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sintetiza la forma en que los sectores políticos y económicos dominantes desean interpretar la historia que los educandos deben aprender para que sean “buenos” ciudadanos (GAZMURI, 2017; PAGÉS; VILLALÓN; ZAMORANO, 2017; MARÍN, 2020). De tal modo, este curriculum es un acto político, técnico y pedagógico que representa las concepciones de mundo de los grupos pudientes que se atribuyen la prerrogativa de ser poseedores de verdades universales e instrumentales y de tener la capacidad de construir perspectivas de futuro.

Esta interpretación hegemónica, como señala Álvarez (2021), se sustenta en contenidos curriculares previamente seleccionados que omiten los aspectos o actores sociales que no tributan a la conciencia nacional que se desea instaurar en los colegios del país. Dentro de este relato, la narración de proezas políticas y militares de hombres en la historia occidental y chilena constituye el eje configurador del curriculum, mientras que la presencia de las mujeres como sujetos históricos es prácticamente escasa en este organizador discursivo (MINTE; GONZÁLEZ, 2015; FERNÁNDEZ, 2017; ÁLVAREZ, 2021).

El curriculum está compuesto por los Planes de Estudio, las Bases Curriculares y los Programas de Estudio; no obstante, para efectos de este trabajo, se abordarán brevemente solo los dos últimos. Las Bases Curriculares son el documento principal

del currículum escolar y su propósito es establecer un listado único de aprendizajes mínimos que los estudiantes deben alcanzar en la asignatura en función de su nivel educativo. Este documento curricular afirma que la materia de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está formada por:

disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite a la o el estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad (BASES CURRICULARES DE 7º BÁSICO A 2º MEDIO, 2016, p. 176).

Las Bases Curriculares también señalan que la asignatura busca desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos y alumnas para que puedan ser ciudadanos(as) activos(as) y comprometidos(as) con la democracia y el resguardo de los derechos humanos (BASES CURRICULARES DE 7º BÁSICO A 2º MEDIO, 2016).

Por su parte, los Programas de Estudio constituyen un recurso fundamental para orientar la planificación, organización y evaluación de los aprendizajes que se estipulan en la asignatura. En su preámbulo, los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales señalan que esta materia escolar tiene como objetivo analizar al ser humano en su dimensión individual y social desde diversas perspectivas, entre las que se cuentan, además de la Historia y la Geografía, la Economía, la Demografía, la Sociología y la Ciencia Política (PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 6º BÁSICO, 2018). En cuanto a esto último, el documento argumenta que:

el trabajo conjunto de estas disciplinas permite al alumno desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado (PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 6º BÁSICO, 2018, p. 30).

En ambos referentes curriculares se promueve el estudio integrado de las ciencias sociales y las humanidades para el desarrollo de una conciencia ciudadana comprometida con el bienestar de la sociedad; no obstante, el abordaje exiguo de la otredad -especialmente de las mujeres- en el currículum de la asignatura dificulta, en gran medida, la concreción

de dicho propósito porque imposibilita la formación de una ciudadanía democrática, que posibilite la valoración de los derechos humanos de todos(as) y el reconocimiento de la lucha contra la violencia de género, el racismo y la xenofobia.

Esta discordancia presente en el curriculum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se traduce en una gran barrera ideológica para posicionar a las mujeres como agentes de cambio en la historia escolar; pues, si bien se ha registrado una inclusión subsidiaria de las mujeres en los materiales curriculares, no es suficiente para que los alumnos y alumnas puedan reflexionar sobre las desigualdades de género existentes en los procesos históricos o deconstruir una historia alejada del ámbito político-institucional, exclusiva de insignes hombres blancos y poderosos (FERNÁNDEZ, 2010; MINTE; GONZÁLEZ, 2015; ÁLVAREZ, 2021).

## El texto escolar y el tratamiento de las mujeres en el discurso pedagógico de la historia

Los libros de texto de historia en Chile son un recurso de gran riqueza para el análisis del campo de estudio de la presente investigación, ya que posibilitan la comprensión de la sociedad actual, de su desarrollo y de las posibilidades y los condicionamientos de la realidad presente. Dentro de sus discursos, los textos escolares presentan información que representa la ideología imperante en el curriculum de la asignatura; por este motivo, hay omisiones o deformaciones que se deben tener en cuenta a la hora de abordar los procesos históricos. Al respecto, uno de los principales sesgos a considerar es la discriminación hacia las mujeres que se evidencia en los manuales dado que estos se caracterizan por imponer una mirada exclusivamente masculina de la historia y por invisibilizar la aportación de las mujeres en el desarrollo de la humanidad (GÓMEZ; GALLEGO, 2016; SÁNCHEZ, 2017; PARRA; MANZANERO; HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ, 2020).

Existen diversos trabajos en Chile donde se constata que los textos escolares de historia son portadores de verdades universales que proyectan representaciones o estereotipos de género que favorecen la desigualdad basada en la diferencia sexual. Por una parte, se distinguen los estudios que abordan la temática durante el periodo comprendido entre la conquista y las postrimerías del siglo XX (FERNÁNDEZ, 2010; MINTE, 2010) y, por otra, resaltan aquellos que se focalizan en los últimos dos siglos de la historia chilena (MINTE; GONZÁLEZ, 2015; CASTRO; MANZO; PINTO, 2016; ÁLVAREZ, 2021).

Dentro del primer segmento, destaca el estudio de Fernández (2010) porque sostiene que, a pesar de los intentos de los gobiernos democráticos por sacar a las mujeres del

olvido, su representación discursiva se caracteriza por la generalización, la exclusión, la asociación con estereotipos sexistas y la construcción de figuras pasivas y marginadas de los procesos históricos. Del mismo modo, también sobresale el trabajo de Mente (2010) porque señala que los textos escolares de historia de Chile están sesgados en la presentación de los hechos y procesos históricos, puesto que se focalizan en el rol masculino e ignoran casi por completo el aporte realizado por las mujeres.

En el segundo segmento resalta el trabajo de Mente y González (2015) pues, a través de un estudio comparado de los textos escolares de historia de Chile y de Cuba, demuestra que la presencia de las mujeres es exigua y anecdótica en estos recursos porque no son protagonistas del discurso histórico tradicional. También destaca la investigación de Castro, Manzo y Pinto (2016) donde se argumenta, a partir del estudio de una muestra de textos escolares chilenos de Historia y Ciencias Sociales publicados entre los años 1992 y 2012, que estos están rezagados respecto a los avances contextuales en torno a perspectivas de género más equitativas e integrales. De igual forma, sobresale la investigación de Álvarez (2021), quien sostiene que los manuales chilenos recientes suelen representar a las mujeres de forma generalizada, marginal y sesgada por la pretensión de mostrar una perspectiva "neutral" de la historia. Además, señala que la escasa representación del género femenino produce un impacto social significativo en los niños y jóvenes que estudian la historia oficial de los manuales escolares.

Estos estudios evidencian que los libros escolares de historia, por medio de sus narrativas, codifican la historia oficial del país desde sus orígenes hasta el presente porque tienen el propósito de difundir el discurso androcéntrico y establecer una lógica binaria (incluidos-excluidos) que relata a la nación desde un "Nosotros" opuestos a un "Otro", a fin de consolidar sentimientos colectivos y nacionales (GÓMEZ; MOLINA, 2017; ESPINOZA; DE AGUILERA, 2020).

Sumado a lo anterior, hay que considerar que, en el contexto chileno, la utilización de manuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales distribuidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC) se asocia con fuerza a varios de los objetivos de trabajo en clase, con porcentajes iguales o superiores al 80%; asimismo, es importante notar que en esta asignatura se alcanzan los mayores porcentajes de uso del texto entre los docentes (OLIVERA, 2016).

Debido al predominio de esta práctica, existe una alta posibilidad de que la enseñanza de la historia se centre exclusivamente en el discurso definido desde el Estado, el cual contribuye a reproducir el androcentrismo que garantiza la posición dominante de los hombres y la legitimación de saberes que no permiten valorar el

rol femenino en la historia. Por tal razón, la importancia del manual escolar va más allá de su función pedagógica porque mediante sistemas semióticos, como el lenguaje escrito y la iconografía, puede expresar ideologías o representaciones discursivas de carácter androcéntrico. De esta manera, los libros escolares operan como filtros de la selección oficial de la cultura que incluye información explícita e implícita que favorece la discriminación de género. Así, siguiendo a Rodríguez y Solé (2018), la escuela logra que determinados acontecimientos, objetos y personajes cobren existencia y se instalen en la memoria de las personas bajo la óptica de la historia oficial.

Adicionalmente, como señalan Grana y Lara (2019), cabe destacar que el texto actúa como mediador entre el docente y el estudiante, pues además de aportar conocimientos sobre la disciplina, transmite valores, estereotipos y modelos culturales que inciden en la identidad de los alumnos y refuerzan las creencias androcéntricas compartidas sobre la posición social de las mujeres. Al respecto, hay que precisar que la dinámica propia de los manuales y la presentación de los contenidos como verdades universales pueden limitar la capacidad de los estudiantes para cuestionar estos consensos acerca de las figuras históricas femeninas; por este motivo, es conveniente que el profesorado de la materia pueda, a partir de estudios como el presente, promover en el alumnado el desarrollo lecturas críticas y alternativas sobre los hechos históricos tratados en los libros escolares.

## Metodología

Es una investigación cualitativa (Tabla 1) basada en un análisis hermenéutico (BALLÉN; PULIDO; ZÚÑIGA, 2007; BAUTISTA, 2011) de los textos e imágenes de los manuales seleccionado. Al respecto, cabe destacar que la muestra es intencionada (LINARES, 2019) y que los criterios utilizados para seleccionar los textos escolares fueron los siguientes: que sean de diferentes editoriales;<sup>1</sup> que aborden contenidos relacionados con el periodo prehispánico y los procesos de conquista y colonia de Chile; que abarquen distintos niveles de enseñanza; que fueran publicados entre los años 2009 y 2017; que hayan sido elaborados por equipos estables y permanentes de autores; y que sean distribuidos por el MINEDUC, lo cual constituye una herramienta de transmisión oficial del currículum vigente.

<sup>1</sup> Si bien los textos escolares analizados son de distintas editoriales (Zig-Zag de la familia Edwards, Santillana del grupo Prisa, Norma del grupo Carvajal y SM del grupo SM), es importante notar que los grupos propietarios de dichas empresas concentran el 90% del mercado de los libros escolares en Chile y se caracterizan por responder a lineamientos curriculares que buscan resguardar la estructura económica, política y social del orden establecido.

**Tabla 1** - Muestra de manuales escolares<sup>2</sup>

<b>Año</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Texto</b>	<b>Editorial</b>	<b>Grupo propietario/ Línea editorial</b>
2009	Verónica Méndez Carolina Santelices Rodrigo Martínez Isidora Puga	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional
2012	Gonzalo Álvarez Macarena Barahona	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico	Zig-Zag	Familia Edwards/ Tradicional
2012	María Moreno Abraham Paulsen Francisco Villarreal	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° básico	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional
2013	María Mendizábal Jorge Riffo	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional
2013	María Moreno Abraham Paulsen Francisco Villarreal	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° básico	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional
2014	Constanza Icaza Karen Escobar Natalia Catalán	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional
2015	Nuria Cot María Morán	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° básico	Editorial Norma	Grupo Carvajal/ Tradicional
2015	Luis Landa Victoria Pinto	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional
2015	Luis Landa Victoria Pinto	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional
2015	Cristian Fernández Georgina Giadrosić	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional
2016	Luis Landa Victoria Pinto	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional
2017	Natalia Riquelme Macarena Quiñones	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° básico	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional
2017	Cristian Fernández Francisco Fuentes Pedro Panza	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° básico	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional

Fuente: Elaboración propia (2021).

<sup>2</sup> Para la selección de los textos escolares, además de las bases curriculares de 2013, se consideraron los ajustes curriculares de 2009 dado que, a partir de las movilizaciones estudiantiles acaecidas durante el periodo 2006-2009, el gobierno chileno derogó la ley educativa heredada de la dictadura militar (LOCE, 1990), que tenía un marcado carácter androcéntrico, nacionalista y neoliberal, y promulgó la Ley General de Educación (LGE, 2009), cuyo cambio legislativo implicó una reestructuración del currículum que comenzó en 2012. Por esta vía, el gobierno, en el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se comprometió a visibilizar el rol de las mujeres en los procesos históricos y así contribuir a la formación de ciudadanos inclusivos, críticos y respetuosos con su entorno.

El estudio hermenéutico de los libros escolares consignados se sustenta en el análisis del discurso orientado textualmente (FAIRCLOUGH, 2003; LONDOÑO; BERMÚDEZ, 2013; VAN LEEUWEN, 2013). En este trabajo, dicho modelo ayuda a evaluar, en perspectiva crítica, los elementos discursivos que configuran y portan significados del mundo social. En este ámbito, se utiliza la semiótica por su pertinencia y rigurosidad para analizar los valores culturales dominantes, la representación simbólica de las mujeres, la oposición hombre-mujer como una cuestión problemática y la marginalidad de la posición femenina en las estructuras sociales.

La investigación se fundamenta, además, en el método histórico discursivo (SCOTT, 2009; WODAK, 2009; LONDOÑO; BERMÚDEZ, 2013). Este enfoque permite cuestionar las inconsistencias y contradicciones presentes en el discurso y ayuda a contextualizar los elementos comunicativos e interaccionales de un evento en un marco cultural más amplio. Así, este modelo permite problematizar las relaciones de género en un contexto histórico dado porque, siguiendo a Wodak (2001), posibilita la comprensión de la relación poder-historia-ideología que considera al lenguaje como una construcción social donde se replican manipulaciones, resistencias y estereotipos.

De igual modo, se utilizaron las tres modalidades discursivas previstas por Torres (1998) para interpretar las distorsiones contenidas en los manuales: 1) La primera operación discursiva subraya únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que ayuda a mantener el orden establecido, o bien se dedica a negar los discursos contrarios; 2) la segunda modalidad busca disfrazar una realidad difícil de ocultar, a partir de una posible justificación explicativa o evasión de responsabilidades; 3) y, por último, la tercera sostiene que, en el caso de aquellas situaciones conflictivas que no se pueden esconder, existe la alternativa de defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, o bien de intentar convencer a la sociedad de que por el momento no es posible cambiar el *statu quo*.

A partir de la combinación de los tres modelos analíticos, se eligieron y perfilaron de forma flexible las categorías y subcategorías de análisis requeridas para desarrollar la investigación. La matriz de análisis de la tabla 2 expone el detalle respectivo: aquellas relacionadas con la presencia de actores sociales, los niveles de abstracción o concreción, los roles asignados, la representación y la relevancia histórica se encuadran en el discurso orientado textualmente; y las operaciones discursivas que distorsionan la realidad se fundamentan en el método histórico discursivo y en las tres modalidades de Jurjo Torres.

**Tabla 2** - Matriz de análisis

(continúa)

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descriptor</b>
Presencia de los actores	Supresión	No aparecen en el texto porque se pretende negar la existencia de los actores que no son claves en la historia oficial.
	Exclusión parcial	Están en un segundo plano, pues, aunque los agentes sociales aparezcan citados en el discurso, no se precisa su participación dentro de los acontecimientos o procesos históricos.
	Prominencia	Se exponen de forma frecuente y protagónica, pues son actores relevantes en las narrativas históricas tradicionales.
Roles asignados	Activos	Son representados como ejecutores de una actividad concreta.
	Pasivos	Aparecen como receptores de una acción o bien como agentes secundarios que no realizan ninguna actividad específica. De tal forma, tienden a ser presentados como un complemento adosado a la acción de los actores sociales protagonistas.
Representación	Específica	Son expuestos con una identidad individual y se pueden reconocer fácilmente mediante su nombre u otro carácter nominal. Su propósito es remarcar, de manera nominada, el protagonismo de los actores que lideran una acción o hazaña dentro del relato.
	Generalizada	Se presentan de forma colectiva y anónima para suprimir las identidades y los liderazgos de los agentes sociales que tuvieron un rol clave y hegemónico en los procesos históricos.
Relevancia histórica	Propia	Tienen relevancia histórica propia y autónoma porque los actores son reconocidos por su propio mérito, y no necesitan de otro individuo o grupo para sobresalir dentro del discurso.
	Relacional	Solo tienen relevancia cuando poseen un vínculo familiar, afectivo o político con algún actor protagónico, ya que los agentes mencionados no son valorados por sus méritos, o bien aparecen representados como un elemento dependiente de los grupos hegemónicos.
Nivel de abstracción o concreción	Se plantea que los eventos del contexto sociocultural pueden representarse en niveles concretos, intermedios o de alta abstracción, a fin de graduar la visualización de la problemática o la relación de un actor específico con el resto de los agentes sociales.	
Otras operaciones discursivas que deforman la realidad	Inventar secuencias, hechos o personas que no son tales para distorsionar el mensaje de la narrativa. Su propósito es añadir distractores que limiten la capacidad analítica del lector o que garanticen la legitimidad de la historia oficial en el discurso.	

**Tabla 2** - Matriz de análisis

(conclusión)

Categorías	Subcategorías	Descriptor
Otras operaciones discursivas que deforman la realidad		Entregar datos incompletos o erróneos sobre los procesos históricos. Su función es disfrazar una realidad difícil de ocultar o brindar una posible explicación sobre hechos controversiales y antiéticos.
		Desviar la atención hacia otro objeto, suceso, personaje o lugar a través de la inundación de distracciones y datos insignificantes. Esta estrategia impide al lector interesarse por hechos controvertidos, problemas relevantes o cuestiones socialmente vivas.

Fuente: Elaboración propia (2021) basada en la propuesta de Álvarez (2021).

Estas categorías permitieron evaluar las representaciones de las mujeres presentes en los manuales escolares analizados porque posibilitó el reconocimiento de las relaciones de poder entre los grupos sociales en disputa y entender el androcentrismo como un eje transversal contenido en el relato pedagógico. De este modo, el análisis discursivo es crucial para comprender la forma en que las desigualdades de género se reproducen en el texto dentro de los contextos socioculturales (SCOTT, 1990; WODAK, 2009; FAIRCLOUGH, 2013; VAN LEEUWEN, 2014; ACHUGAR; OTEÍZA, 2014; PÉREZ, 2016; VAN DIJK, 2019). Siguiendo este principio y, a partir de las categorías apriorísticas previstas, este estudio busca, en una primera instancia, analizar las representaciones discursivas que se proyectan de las mujeres en los manuales escolares que abordan la historia chilena desde el periodo prehispánico hasta la colonia (13.000 a. C. - 1810); y, en una segunda instancia, tiene como finalidad revisar la investigación histórica reciente (2008-2021) sobre la representación de la mujer en el periodo previsto de la historia chilena, con el propósito de contrastar sus aportaciones con los hallazgos obtenidos del análisis de los libros de texto.

## Resultados y discusión

Con el fin de responder a los dos objetivos del estudio, se evalúan todas las categorías de la tabla 2 de forma conjunta, describiendo y exponiendo evidencias (representaciones, imágenes, caracterizaciones, citas, entre otras) de los manuales consignados para cada una de ellas y luego se analizan las convergencias y distancias que presentan estos resultados con la investigación histórica reciente sobre la temática. Este estudio hermenéutico sigue un criterio cronológico que comprende desde el periodo prehispánico hasta la Colonia de Chile.

## Chile prehispánico (13.000 a. C. - 1520)

Esta etapa comprende desde los hallazgos arqueológicos de Monteverde (13.000 a. C.) hasta la llegada del portugués Hernando de Magallanes al estrecho que hoy lleva su apellido (1520). En este periodo destaca el uso de diferentes convenciones discursivas asociadas a la representación generalizada, a los niveles de abstracción y a la exclusión parcial de mujeres, y vinculadas a la presencia prominente y al rol activo de hombres dentro del contexto histórico donde se desarrollaron las diferentes culturas prehispánicas.

En un texto de 2º medio se recurre a la representación generalizada para encasillar a las mujeres mediante el plural “pueblos indígenas” en un colectivo anónimo que ignora o no define su rol en los procesos históricos. Este patrón se evidencia, principalmente, en el siguiente párrafo del manual citado: “Cuando los españoles llegaron al actual territorio de Chile en 1536, se encontraron con distintos pueblos indígenas que formaban parte de una larga historia de adaptación humana” (MENDIZÁBAL; RIFFO, 2013, p. 14).

También, cabe señalar que los manuales escolares suelen destacar los roles sociales de los hombres (como su dedicación a la caza, a la guerra y a la construcción de la vivienda) por sobre los que desempeñaban las mujeres (como la confección de vestimenta y el cuidado de los niños), quienes son excluidas de forma parcial o desplazadas hacia un segundo plano dentro del relato. Esto, siguiendo a Fernández, Montanares y Carrillo (2018), favorece la representación del trabajo según la asignación premeditada de roles de género, ya que naturaliza el desempeño de algunos trabajos para hombres (ej. cazador o guerrero) y para mujeres (ej. diseñadora de vestimenta o cuidadora de niños), estando los primeros vinculados a la defensa y satisfacción de necesidades básicas y los segundos a la atención familiar.

Dicho rasgo se observa con bastante notoriedad en un manual de 2º básico, pues en un párrafo referido a la cultura mapuche menciona: “Los mapuches, en especial las mujeres, fabricaban vestimentas con el telar. Los hombres se dedicaban a la caza y a prepararse para ser guerreros. El líder militar recibía el nombre de toqui” (RIQUELME; QUIÑONES, 2017, p. 140). Lo mismo ocurre con el siguiente texto sobre los chonos:

los chonos fueron un pueblo pescador y recolector. Las mujeres recolectaban mariscos en la orilla de la playa y en el fondo del mar, y los hombres se dedicaban a la pesca. Eran también los encargados de armar y desarmar la vivienda en tierra firme (RIQUELME; QUIÑONES, 2017, p. 127).

Los extractos citados, además de remarcar de forma prominente y activa el rol masculino en la sociedad, se focalizan en presentar aprendizajes de primer orden que responden a cuestiones como el ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? y ¿dónde?, cuya situación, siguiendo a Álvarez (2021), es altamente contraproducente con los nuevos lineamientos didácticos de la historia que buscan desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos y alumnas. Por tal motivo, y si bien los textos están orientados a un estudiante de 2° básico, estos no solo deben estar centrados en aprendizajes elementales y que promuevan el ejercicio memorístico, sino que también deben velar por el desarrollo de aprendizajes de segundo orden, como el análisis de fuentes, la empatía histórica, la dimensión ética y el tiempo histórico.

De igual modo, resalta el caso de las representaciones que aparecen en apéndices o cuadros marginales que presentan a mujeres en diferentes situaciones y que son identificadas con las siguientes referencias: “Familia mapuche”, “Mujer Mapuche” y “Mujer mapuche con kultrún, el instrumento musical más importante de su cultura” (Figura 1). Esta forma de representación distancia a las mujeres de los procesos históricos, pues utiliza un elevado nivel de abstracción para exponerlas como figuras que están al margen de los acontecimientos. Además, se constata que las referencias citadas no permiten visualizar el contexto ni la relevancia histórica de la participación femenina en la sociedad mapuche.

**Figura 1** - Mapuches



Fuente: Moreno, Paulsen y Villarreal, 2013, p. 92-93.

Para Fernández (2010), la presencia de mujeres en apéndices o recuadros apartados del discurso central motiva dos reflexiones: en primer lugar, se corre el riesgo de que no sean consideradas en la lectura que realizan los estudiantes y, en segundo lugar, que estos no puedan evaluar la importancia de las figuras femeninas dentro de los procesos históricos narrados en el relato principal.

Esta representación asociada a un alto nivel de abstracción se observa también a nivel latinoamericano, especialmente en la cultura maya. Por ejemplo, en un texto de 4° básico, se emplea la frase "mujer tejedora" para reseñar la imagen de un petroglifo maya (Figura 2). Además de la escueta referencia de la fuente, no se precisa el trasfondo ni la relevancia histórica de la misma.

**Figura 2** - Mujer tejedora, copia de petroglifo maya (grabados sobre roca)



 Mujer tejedora. Copia de petroglifo maya (grabados sobre roca).

Fuente: Cot y Morán, 2015, p. 85.

En el mismo manual destacan, además, las representaciones discursivas presentes en un diagrama de la sociedad maya (Figura 3), donde se excluye parcialmente a las mujeres y se releva la figura del hombre en los estratos sociales altos.

**Figura 3 - ¿Cómo era la sociedad maya?**


Fuente: Cot y Morán, 2015, p. 86.

Como se evidencia en la figura 3, dichos rasgos se aprecian en el hecho de que se dedican entre 4 y 5 líneas a describir el rol masculino en los estratos señalados (rey, nobleza y sacerdotes), lo cual se contrapone al renglón destinado a señalar, de forma laxa, que hay registros históricos que dan cuenta de la participación femenina en cada uno de ellos. Sumado a esto, no se menciona cuáles son esas fuentes, ni tampoco se especifica el nombre de mujeres mayas. En esta línea, como señalan Rodríguez y López (2011), la pirámide de estratificación social ignora la importancia de la arqueología de género como la principal área investigativa que estudia el rol femenino en la cultura maya y desconoce, siguiendo a Barbeytia (2017), a varias mujeres de la clase privilegiada; entre ellas, se pueden citar a Yohl Ik'nal (gobernante de Baakal entre los años 583 y 604), Sak Kuk (gobernante del estado maya de Baakal entre los años 612 y 615) y Ix Tzakbu Ajaw (reina de Palenque y esposa del ahau Pakal "el Grande").

Estos resultados del periodo prehispánico son coherentes con los hallazgos de Minte (2010), único estudio que dedica un breve apartado a analizar la representación de las figuras femeninas de esta época en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pues coinciden en señalar que el rol de las mujeres se asocia a funciones domésticas y agrícolas relacionadas con la subsistencia familiar. Si bien no hay más literatura especializada sobre el tema, el análisis realizado de este periodo plantea nuevas luces acerca del rol de las mujeres a partir de diferentes convenciones discursivas vinculadas a los niveles de abstracción, a la representación generalizada y a la exclusión parcial.

En la investigación histórica, el estudio de la mujer en el Chile prehispánico ha sido escaso; sin embargo, el trabajo desarrollado por Planella y Falabella (2008) ha marcado un importante precedente para comenzar a tratar dicha temática desde la arqueología de género con el propósito de recuperar la historia de las mujeres en las culturas originarias y de cuestionar la representación histórica androcéntrica de estas. A pesar de ello, la incorporación de la arqueología de género en la historia escolar es prácticamente inexistente debido a que el curriculum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no tiene como prioridad develar a los estudiantes una relectura reflexionada sobre los datos, la metodología y el carácter científico de la disciplina para interpretar la experiencia histórica femenina a través del estudio de la cultura material.

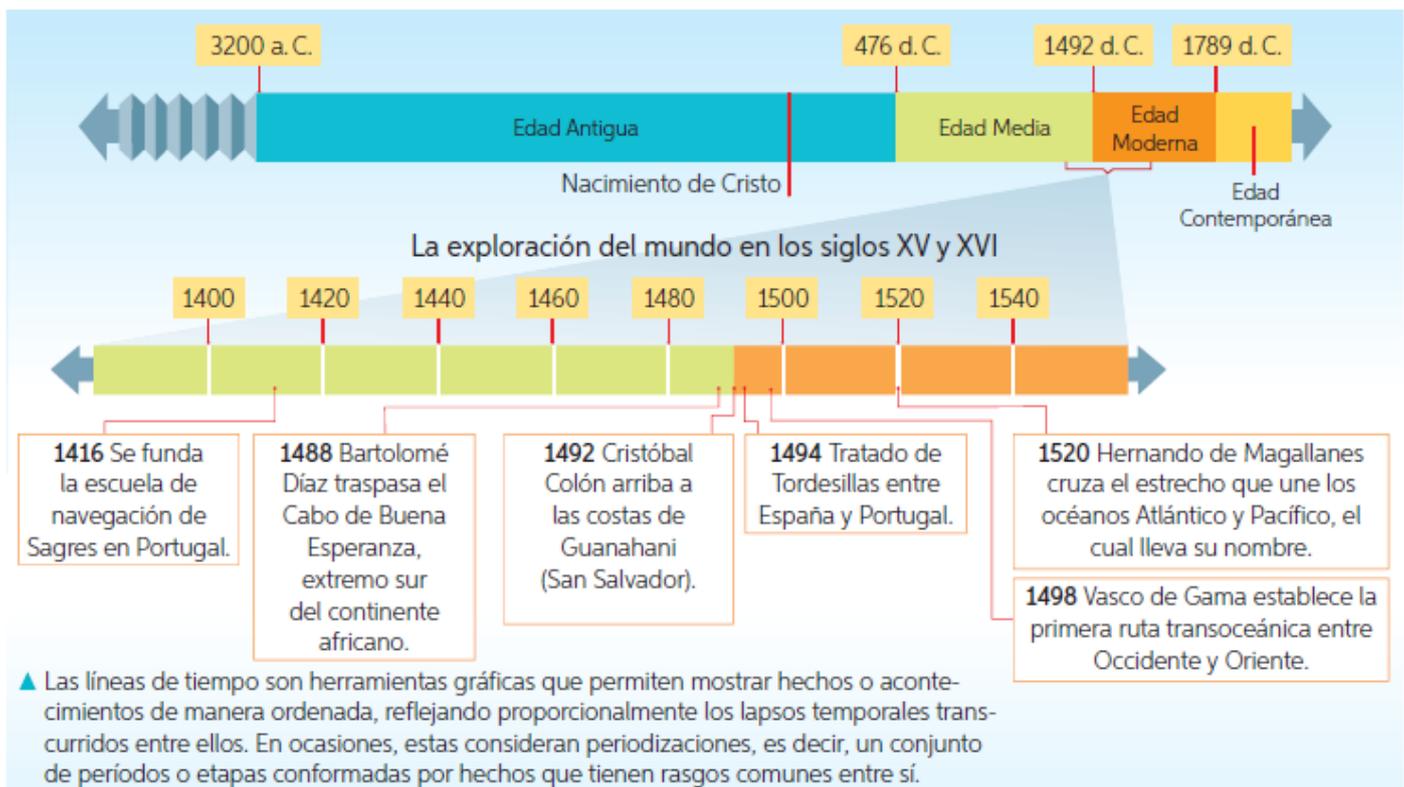
## Llegada de los europeos y conquista de Chile (1520-1598)

Esta etapa abarca desde la llegada de Hernando de Magallanes (1520) al estrecho homónimo hasta la batalla de Curalaba (1598). En este periodo se observa fundamentalmente la presencia prominente y el rol activo de los conquistadores europeos, la exclusión parcial, la supresión, la representación generalizada, la relevancia histórica relacional y el rol pasivo de las figuras femeninas dentro de los hechos históricos, así como también se evidencian las tres operaciones discursivas señaladas en la última categoría de la tabla 2.

Un rasgo característico de esta etapa es la destacada presencia de colonizadores europeos (Cristóbal Colón, Francisco de Pizarro, Hernán Cortés, Diego de Almagro, Pedro de Valdivia, entre otros) y la exclusión total y/o parcial de mujeres durante el proceso de conquista. Dicho contraste se evidencia en una línea de tiempo (Figura 4) de un manual de 5° básico, ya que este recurso presenta una clara dicotomía: por una parte, destaca el rol activo de grandes hombres que estamparon su nombre en la historia; y, por otra, suprime el papel de la mujer en ella, obviando figuras tan relevantes como María Escobar (primera europea en importar y cultivar trigo en América), Catalina de Erauso (destacada

soldado de infantería que combatió en los reinos de Perú y Chile) y Janequeo (aunque su historicidad todavía es materia de discusión, vale la pena nombrarla por su destacado rol en la guerra contra los españoles) (LARA; LARA, 2018).

**Figura 4** - Períodos de la historia de la humanidad



Fuente: Fernández y Giadrosi, 2015, p. 135.

La visión androcéntrica observada en la línea de tiempo tiene sus fundamentos en la postura eurocéntrica que históricamente ha transmitido la escuela y que concibe, entre otras cosas, a Cristóbal Colón como el descubridor de América (NIETO, 2013), pues la llegada de este personaje dio origen a la organización colonial del mundo, donde la totalidad del espacio y del tiempo –todas las culturas, pueblos y territorios presentes y pasados– se consignan en una sola gran narrativa universal (VÉLEZ; OTROS, 2018).

De tal modo, el eurocentrismo heredado conlleva una lógica androcéntrica porque, desde la colonización en América, se ha tendido a destacar el protagonismo de los hombres conquistadores en el discurso histórico y a marginar el rol de las mujeres europeas e indígenas como agentes de resistencia o cambio. Así, el androcentrismo legitima el punto de vista del colonizador europeo para interpretar la realidad y el eurocentrismo contribuye, a través del curriculum, a difundir este relato en el país (WALSH, 2007; LUGONES, 2008; CASTRO; LANDER, 2011).

Otro caso emblemático se encuentra en el libro de 2° básico de 2017, ya que recurre al uso de plurales para representar a las mujeres de forma generalizada. A propósito de esto, el texto señala:

los españoles mientras avanzaban por América hacia el sur iban fundando ciudades. Muchas de estas aún existen; en Chile destacan las ciudades de La Serena, Valparaíso, Concepción, Chillán, Los Andes, Rancagua, Talca y Santiago. Además, a medida que avanzaron en lo que actualmente es el territorio chileno se fueron encontrando con diferentes pueblos originarios (RIQUELME; QUIÑONES, 2017, p. 185).

En el extracto se utilizan los plurales “españoles” y “pueblos originarios” para aludir a colectivos humanos que no permiten reconocer el rol ni la identidad de las mujeres que fueron partícipes en el proceso histórico descrito. Adicionalmente, también se constata de forma implícita el contraste entre civilización y barbarie, pues la primera (referida a los españoles) se aprecia en la consigna de fundación de ciudades y en su encuentro con la barbarie (aludida a los pueblos originarios). Este elemento diferenciador se basa en la citada visión eurocéntrica que, a su vez, plasma la racionalidad del enfoque androcéntrico que domina el discurso histórico. Una cuestión que se expone claramente en la ilustración del famoso óleo “Fundación de Santiago” de Pedro Lira (Figura 5) que aparece en el texto de 2° medio de 2009.

**Figura 5** - *Fundación de Santiago*, Pedro Lira (1889)



Fuente: Méndez, Santelices, Martínez y Puga, 2009, p. 18.

Siguiendo a Ponce (2018), dicha pintura constituye una representación de la idea de “bien común” concebida desde el proyecto republicano de mediados del siglo XIX, alimenta la leyenda rosa de la conquista sobre la masculinidad de Pedro de Valdivia y contribuye a la exclusión de la mujer en el discurso fundacional de la historia chilena.

Asimismo, durante el periodo de conquista, las mujeres también tienden a ser representadas a partir de relatos épicos. Por ejemplo, un manual de 8° básico si bien reconoce que la historia de las relaciones hispano-mapuches se centra en hechos que involucran exclusivamente a hombres, no reivindica ni analiza el rol femenino en el proceso de resistencia indígena, pues solamente se dedica a exponer algunos extractos de poemas épicos, como de “La Araucana” de Alonso de Ercilla y del “Arauco domado” de Pedro de Oña, que narran la participación de mujeres en la Guerra de Arauco (Figura 6).

**Figura 6** - Extractos de “La Araucana” y del “Arauco domado”

<p style="text-align: center;"><b>Mi nombre es Glaura</b></p> <p>“Mi nombre es Glaura,                  en fuerte hora nacida,                  hija del buen cacique Quilacura,                  de la sangre de friso esclarecida,                  rica de hacienda, pobre de ventura;                  respetada de muchos y servida                  por mi linaje y vana hermosura;                  mas ¡jay de mí, cuánto mejor me fuera                  ser una simple y pobre ganadera! (...)                  iba estas cosas y otras yo diciendo                  que el repentino enojo me mostraba,                  cuando con prisa súbita y estruendo                  un cristiano escuadrón nos salteaba,                  que en cerrado tropel arremetiendo,                  nuestra alta casa en torno rodeaba,                  saltando Fresolano en mí presencia                  a la debida y justa resistencia (...).”</p> <p style="text-align: right;">Ercilla, A. (2001) <i>La Araucana</i>.                  Santiago: Pehuén.</p> <hr style="width: 20%; margin-left: 0;"/> <p><b>Glaura</b> fue esposa del yanacona Cariolán, sirviente de Alonso de Ercilla (poeta y soldado español), a quien lo salvó de una emboscada.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Las cualidades de Gualeva</b></p> <p>“La bárbara que ve la salvagina,                  No teme, no se turba, no se corta,                  mas todo lo posible se reporta                  enviando al corazón la sangre fina;                  a tal sazón la estrella matutina,                  con sus alegres rayos la confronta                  y aun visto de Gualeva el traje y traza,                  la juzga por la diosa de caza. (...)”</p> <p>¡Oh deidad sagrada, oh Venus bella,                  de aquel tercero polo moradora,                  alegre mensajera de la aurora,                  oh símbolo de amor, oh clara estrella!                  pues sabes lo que puede su centella,                  y el bien y mal de un alma que le adora,                  (...).”</p> <p style="text-align: right;">De Oña, P. (1596). <i>Arauco domado</i>.</p> <hr style="width: 20%; margin-left: 0;"/> <p><b>Gualeva</b> fue la mujer del toqui Tucapel. Lo acompañó en batalla y lo liberó de los españoles, entre quienes estuvo en calidad de invitada.</p>
--	--

Fuente: Landa y Pinto, 2015b, p. 178-179.

Otro rasgo se relaciona con que ambos relatos presentan, a pie de página, a los dos protagonistas (Glaura y Guleva) como personajes reales, ignorando, de esta forma, su historicidad. En esta línea, conviene notar que dichas mujeres solo aparecen en los poemas épicos citados, los cuales se caracterizan por presentar hechos legendarios o ficticios relativos a las hazañas de Glaura y Guleva y a las luchas reales o imaginarias en las que presuntamente participaron. Esta perspectiva coincide con el trabajo historiográfico de Huidobro (2015) donde señala que estas figuras femeninas tienden a ser representadas como heroínas idealizadas de la resistencia indígena para contribuir a la configuración de una historia fundacional de Chile. Además, es importante señalar que en las notas mencionadas se consigna una relevancia relacional de estas mujeres, pues solo se limitan a precisar su importancia en función del lazo afectivo o conyugal que mantenían con sus respectivas parejas. En el caso de Guleva solo se valora que “fue la mujer del toqui Tucapel”, mientras que en el recuadro dedicado a Glaura se enfatiza que “fue la esposa del yanacona Cariolán”.

Resulta indispensable mencionar también que una de las mujeres más citadas de la conquista es Inés de Suárez; sin embargo, la mayoría de las veces es presentada en forma parcial porque, solo en casos puntuales, se concibe como una fuerza dinámica que realiza una acción concreta. Así lo evidencia el siguiente párrafo extraído de un manual de 2º medio:

el 11 de septiembre de 1541 atacaron e incendiaron la ciudad de Santiago en un intento por liberar a los mapuches presos. Pese a que la ciudad quedó completamente destruida, los españoles lograron el repliegue de sus atacantes. En esta acción, Inés de Suárez decapitó a los loncos apresados, provocando la huida de los indígenas (MENDIZÁBAL; RIFFO, 2013, p. 29).

La figura de Inés de Suárez igualmente aparece bajo la dimensión de la relevancia histórica relacional, la cual, siguiendo a Álvarez (2021), permite valorar el rol de la mujer solamente cuando tienen un fuerte vínculo con un hombre clave o líder dentro de los procesos históricos. El libro de 5º básico del año 2012 dedica un pequeño cuadro para hablar sobre este personaje femenino (Figura 7); no obstante, este se enmarca entre las páginas 45 y 52 que aluden a Pedro de Valdivia y a su rol protagónico en la Conquista de Chile.

**Figura 7** - Inês de Suárez

**Inês de Suárez**

Inês de Suarez llegó a América en 1537 buscando a su esposo, quien resultó estar muerto. Como tantos españoles, decidió quedarse y hacer una nueva vida. En el Cusco conoció a Pedro de Valdivia, con quien estableció una larga relación sentimental. Participó en la hueste que organizó Valdivia, llegando a convertirse en una de las fundadoras de la ciudad de Santiago. Se transformó en una mujer acaudalada y contrajo matrimonio con Rodrigo de Quiroga, uno de los conquistadores más prestigiosos y enriquecidos del reino. El 11 de septiembre de 1541 participó enconadamente en la defensa de Santiago, y se le atribuye el descuartizamiento de unos caciques presos, lo cual ahuyentó a los indígenas.



Fuente: Álvarez y Barahona, 2012, p. 52.

Del extracto citado, resalta la afirmación: “En el Cusco conoció a Pedro de Valdivia, con quien estableció una larga relación sentimental. Participó en la hueste que organizó Valdivia, llegando a convertirse en una de las fundadoras de la ciudad de Santiago” (ÁLVAREZ; BARAHONA, 2012, p. 52). Este párrafo, además de posicionar a Inês de Suárez al margen del discurso central y de presentarla como la compañera sentimental de Valdivia, se focaliza exclusivamente en destacar su rol dentro de la historia política, obviando, de este modo, su vida más íntima y cotidiana. De esta forma, el discurso pedagógico inserto en el texto tiende a desviar la atención hacia Pedro de Valdivia, contribuyendo a restar importancia al papel asumido por Inês de Suárez en la historia chilena.

A pesar de la representación distorsionada de Inés de Suárez, resulta relevante señalar que el cuadro mencionado también concibe a dicha mujer como una fuerza activa que realiza una acción concreta al señalar que “participó enconadamente en la defensa de Santiago, y se le atribuye el descuartizamiento de unos caciques presos, lo cual ahuyentó a los indígenas” (ÁLVAREZ; BARAHONA, 2012, p. 52). Esta representación atribuye a Suárez un rol decisivo en la resistencia española contra las fuerzas picunches lideradas por el toqui Michimalonco. No obstante, aunque esta figura icónica suele aparecer como una fuerza dinámica en algunos relatos, Fernández (2010) insiste en que siempre aparece representada en un cuadro marginal o en una nota al pie de página, donde al lector/a le corresponde inferir cuál fue su participación en la conquista de Chile.

Si bien la producción historiográfica reciente entrega nuevos antecedentes sobre Inés de Suárez, como el hecho de que nació con una enfermedad al estómago o que recibió las primeras lecciones de alfabetización por el religioso Bartolomé González de Marmolejo, sigue siendo tratada por los historiadores como la “viuda alegre de Juan de Málaga” (FLORES, 2011, p. 84), la “furtiva amante del conquistador Pedro de Valdivia” (FLORES, 2011, p. 84) y la “enfermera, ama de casa, soldado y fiel amante” (SORIANO, 2014, p. 2). Esta visión sobre Suárez, según Nieto (2015), busca proyectar un heroísmo femenino funcional a los intereses del proyecto de conquista y fuertemente centrado en resaltar el rol de la mujer blanca, cristiana y virtuosa.

## Chile colonial (1598-1810)

Esta etapa se extiende desde la batalla de Curalaba (1598) hasta la Primera Junta Nacional de Gobierno (1810). En este periodo se observan convenciones discursivas asociadas a la presencia prominente y al rol activo de hombres y a la supresión, a la exclusión parcial y al rol pasivo de las mujeres dentro de los procesos históricos.

Un rasgo explícito de esta etapa es la prominencia masculina. Por ejemplo, un libro de 5° básico señala: “Si bien este mundo estuvo dominado por hombres adultos, las mujeres y los niños participaron en actividades cotidianas teniendo ‘reservados’ ciertos espacios al interior de la sociedad colonial” (FERNÁNDEZ; GIADROSIC, 2015, p. 196).

Dicho extracto, además de abordar la historia colonial de Chile desde una perspectiva androcéntrica y adultocéntrica, suprime el rol de la mujer en dicho periodo. Al respecto, cabe resaltar que hubo varias mujeres que contribuyeron al desarrollo intelectual de la Colonia; entre ellas, como evidencia la investigación histórica de Montecino (2008),

de Zamora (2015) y de Rojo, Arcos y Massmann (2021), vale la pena mencionar a las monjas Tadea de San Joaquín, Úrsula Suárez y Josefa de los Dolores debido a su destacada labor literaria, que permitió expresar cierta inquietud o insatisfacción material y espiritual frente a la realidad vivida al interior de los conventos.

La omisión de tales figuras femeninas se explica por la desconexión que existe entre la historia escolar y la producción historiográfica, aunque esta última registra avances sustanciales con respecto a la reivindicación de las mujeres de la colonia como agentes sociales e históricos; sin embargo, estos no logran transferirse a la enseñanza de la disciplina a causa del fuerte predominio de la historia androcéntrica en el curriculum escolar chileno (MAROLLA; PAGÉS, 2015; GARCÍA, 2016).

El androcentrismo explícito en la cita anterior se ve reforzado con una imagen del óleo "Baile del Santiago antiguo" de Pedro Subercaseaux (Figura 8), la cual va acompañada con una breve explicación: "Las familias criollas acostumbraban a reunirse en las casas para realizar tertulias, reuniones en las que los hombres conversaban sobre impuestos o la política de la Corona, mientras las mujeres bailaban y tocaban instrumentos musicales" (FERNÁNDEZ; GIADROSIC, 2015, p. 196).

**Figura 8** - *Baile del Santiago antiguo* de Pedro Subercaseaux



Fuente: Fernández y Giadrosi, 2015, p. 196.

Dicho texto, por una parte, remarca el rol activo de los hombres al enfatizar que eran los "encargados de liderar los asuntos de impuestos y política"; y, por otra, desplaza a las mujeres de la aristocracia hacia un segundo plano, pues las presenta como figuras complementarias que se limitaban a bailar o tocar instrumentos musicales. De hecho, esta situación queda expresada de forma gráfica en la imagen del óleo de

Subercaseaux, pues el tamaño reducido, la baja resolución y el plano general de la misma tienden a reafirmar a la mujer aristócrata como un actor pasivo en el periodo colonial. Esta representación coincide con el trabajo de Minte (2010), quien señala que el rol de la mujer aristócrata durante la colonia estuvo altamente influenciado por los cánones de la iglesia católica que restringían su función a la reproducción, al trabajo del hogar y a la crianza de los hijos. Esto, indudablemente, contribuye a reforzar la práctica de otorgar al varón y a su punto de vista una posición central en el discurso histórico. Este principio se refleja claramente en el siguiente texto que aparece en un manual de 5° básico:

en cuanto a la educación, al igual que en el resto de América, fueron las órdenes religiosas las principales encargadas de impartirla en el Chile colonial. Estas órdenes crearon las primeras escuelas para enseñar a leer y escribir a soldados, criollos y mestizos, los primeros seminarios para sacerdotes y la primera universidad del país: la Real Universidad de San Felipe en 1738. Como estos espacios educativos estaban reservados principalmente para los hombres, algunas mujeres encontraron en los conventos un lugar para educarse y desarrollar su intelecto (FERNÁNDEZ; GIADROSIC, 2015, p. 198).

Además de resaltar el papel del hombre de forma prominente, el párrafo citado limita el ámbito de acción de las mujeres a ciertos espacios como los conventos. De igual modo, son excluidas de forma parcial y tratadas como agentes pasivos al señalar que se educan y desarrollan su intelecto, pero sin especificar la forma en que lo hacen ni la trascendencia histórica de su labor.

## Conclusión

Si bien en los textos escolares publicados durante el periodo 2009-2017 se aprecia una cierta preocupación por tratar procesos históricos relacionados con la reivindicación de la mujer en la sociedad, siguen prevaleciendo expresiones que anulan o minimizan la actuación femenina en el discurso pedagógico de la historia. En el periodo que comprende la llegada de los europeos y la conquista de Chile (1520-1598) aparecen la mayoría de las convenciones, pues se observan principalmente la presencia prominente y el rol activo de los conquistadores europeos, la representación generalizada, la supresión, la exclusión parcial, el rol pasivo y la relevancia histórica relacional de las figuras femeninas, así como también se constata las tres operaciones discursivas mencionadas en la última categoría de la tabla 2. Respecto a los periodos prehispánico (13.000 a. C.

- 1520) y colonial (1598-1810), se verifican básicamente subcategorías asociadas a la presencia prominente y al rol activo de hombres y a la exclusión parcial de las mujeres dentro de los relatos.

Por otra parte, llama poderosamente la atención que solo aparezcan mencionadas Glaura, Guleva e Inés de Suárez dentro del periodo estudiado de la historia chilena (13.000 a. C. - 1810). Estas mujeres del proceso de conquista son representadas, fundamentalmente, a través de la relevancia relacional, pues solo suelen ser reconocidas por el vínculo afectivo o conyugal que mantuvieron con sus respectivas parejas masculinas.

También, resulta importante mencionar que es frecuente el uso de la supresión para omitir la participación que tuvieron distintas mujeres como Catalina de Erauso, Isabel Barreto, Tadea de San Joaquín y Úrsula Suárez en el periodo de conquista y colonia de Chile. Esta representación no es equitativa con la presencia prominente de colonizadores europeos en América, como Cristóbal Colón, Diego de Almagro y Pedro de Valdivia, ya que los textos escolares se sustentan en un paradigma histórico eurocéntrico y androcéntrico.

Se destaca, asimismo, el hecho de que los manuales tienden a representar las actividades sociales y económicas según roles de género preestablecidos, pues la confección de vestimenta o el baile son reservados para las mujeres y las labores relacionadas con la caza, la construcción de viviendas y la política se restringen al mundo masculino.

De este modo, el encubrimiento de la mujer realizado en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha buscado construir e imponer una sociedad patriarcal, donde la marginación de las figuras femeninas se presenta como un rasgo normalizado y extendido en el curriculum de la asignatura. Esta situación configura una memoria incompleta sobre las mujeres que aportaron al desarrollo del periodo analizado de la historia chilena (13.000 a. C. - 1810) y transmite estereotipos de género que anulan la posibilidad de concebir una narrativa capaz de resignificar la posición histórica y social de las mujeres.

Este posicionamiento responde a los lineamientos curriculares de las empresas Zig-Zag (de la familia Edwards), Santillana (del grupo Prisa), Norma (del grupo Carvajal) y SM (del grupo SM), ya que sus líneas editoriales se rigen por una perspectiva tradicional de la educación, que tienen como propósito velar por la reproducción del orden establecido. Esta situación contribuye a preservar el androcentrismo que impera en la

sociedad chilena porque favorece la construcción de visiones sesgadas de la realidad y limitan la comprensión del mundo en toda su complejidad.

A partir de estos resultados, se pueden establecer ciertos paralelismos entre la historia escolar y la investigación histórica asociada a la representación de las mujeres en las épocas abordadas de la historia chilena. Respecto al periodo prehispánico, gracias al estudio de Planella y Falabella (2008), se evidencia que la producción historiográfica va más adelantada que la que la historia escolar en cuanto a la temática porque ha introducido la arqueología de género como un marco conceptual y metodológico válido para comprender la experiencia histórica de las mujeres en los pueblos originarios de Chile.

Sobre el proceso de conquista, la investigación histórica indica, al igual que el presente estudio, que las mujeres indígenas tienden a ser representadas como heroínas de la resistencia indígena y que Inés de Suárez, la única española que aparece en las narrativas, es la máxima referente de la mujer blanca, cristiana y virtuosa que representa los ideales del proyecto de conquista; no obstante, cabe destacar que la producción historiográfica reciente (FLORES, 2011; SORIANO, 2014; NIETO, 2015) ha aportado nuevas luces sobre Suárez, tales como el hecho de que nació con una enfermedad al estómago o que fue instruida por el religioso Bartolomé González de Marmolejo.

En cuanto a la época colonial, la distancia entre la historia escolar y la producción historiográfica es mayor que la de los periodos previstos, pues la primera suprime totalmente la participación de figuras femeninas icónicas, mientras que la segunda, según los trabajos de Montecino (2008), de Zamora (2015) y de Rojo, Arcos y Massmann (2021), se ha centrado durante los últimos quince años en destacar el aporte intelectual de mujeres como Tadea de San Joaquín, Úrsula Suárez y Josefa de los Dolores.

La desconexión entre la historia escolar y la investigación histórica que se observa con sus correspondientes matices en los periodos señalados se debe a que el curriculum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no tiene como prioridad la provisión de conocimientos actualizados que permitan a los estudiantes emprender una profunda reflexión sobre el carácter pedagógico y científico de la disciplina para interpretar la experiencia histórica femenina, puesto que su foco de atención está fuertemente centrado en mantener la tradición androcéntrica de la sociedad chilena.

## REFERENCIAS

ACHUGAR, Mariana; OTEÍZA, Teresa. Recontextualización del pasado reciente: prácticas sociales multisemióticas. **Discurso y Sociedad**, Barcelona, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2014.

ÁLVAREZ, Gonzalo; BARAHONA, Macarena. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico**. Santiago de Chile: Zig-Zag, 2012.

ÁLVAREZ, Humberto. Representaciones discursivas de las mujeres en la historia escolar chilena (1810-2017). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-25, 2021.

AURELL, Jaume; BALMACEDA, Catalina; BURKE, Peter; SOZA, Felipe. **Comprender el pasado: una historia de la escritura y el pensamiento histórico**. Madrid: Akal, 2013.

BALLÉN, Margarita; PULIDO, Rodrigo; ZÚÑIGA, Flor. **Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teorías, procesos, técnicas**. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia, 2007.

BARBEYTIA, Luis. **Pakal: el gran rey maya de Palenque**. México: CIDCLI, 2017.

BASES CURRICULARES DE 7º BÁSICO A 2º MEDIO. **Documento curricular**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016.

BAUTISTA, Nelly. **Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones**. Bogotá: El Manual Moderno, 2011.

BEJARANO, María; MARTÍNEZ, Irene; BLANCO, Montserrat. Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 34, p. 37-50, 2019.

BEL, Juan. El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. **Aula**, Salamanca, v. 22, p. 219-233, 2016.

BRITO, Juan; GÁMEZ, Virginia. La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: el caso afroecuatoriano. **Revista Electrónica**

**Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 22, n. 2, p. 123-136 2019.

CASTRO, Santiago; LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, 2011.

CASTRO, Luis; MANZO, Luis; PINTO, Claudia. Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992-2012). **Revista de Pedagogía**, Caracas, v. 37, n. 100, p. 123-136, 2016.

CLARK, Roger; AYTON, Kieran; FRECHETTE, Nicole; KELLER, Pamela. Women of the world, re-write!: Women in american world history high school textbooks from the 1960s, 1980s, and 1990s. **Social Education**, Maryland, v. 69, n. 1, p. 41-45, 2005.

COT, Nuria; MORÁN, María. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° básico**. Santiago de Chile: Editorial Norma, 2015.

DÍAZ, Mónica; PUIG, María. Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4° de la ESO. **Social and Education History**, Barcelona, v. 9, n. 1, p. 38-64, 2020.

ESPINOZA, Juan; DE AGUILERA, Miguel. Nacionalismo y narrativas nacionales en libro de texto de enseñanza secundaria de Historia de Chile. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. Representations of social events. *In*: FAIRCLOUGH, Norman (coord.). **Analysing Discourse. Textual analysis for social research**, New York: Routledge, 2003. p. 134-155.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Routledge, 2013.

FERNÁNDEZ, Cristian; GIADROSIC, Georgina. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico**. Santiago de Chile: Editorial SM, 2015.

FERNÁNDEZ, Cristian; FUENTES, Francisco; PANZA, Pedro. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° básico**. Santiago de Chile: Editorial SM, 2017.

FERNÁNDEZ, María. Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. **Universum**, Talca, v. 25, n. 1, p. 84-99, 2010.

FERNÁNDEZ, María. 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. 138, p. 361-384, 2017.

FERNÁNDEZ, María; BAEZA Patricia. Androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados valorativos en la enseñanza de la historia. **Literatura y Lingüística**, Santiago de Chile, n. 38, p. 251-274, 2018.

FERNÁNDEZ, María; MONTANARES, Elizabeth; CARRILLO, Olga. Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 974-1000, 2018.

FLORES, Carlos. **Auge & caída de la educación chilena:** desde Inés de Suárez a Camila Vallejo. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2011.

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

GAZMURI, Renato. Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 1, p. 157-169, 2017.

GÓMEZ, Cosme; GALLEGO, Sergio. La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 20, n. 3, p. 1-28, 2016.

GÓMEZ, Cosme; MOLINA, Sebastián. Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de educación secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. **Vínculos de Historia**, Ciudad Real, n. 6, p. 206-229, 2017.

GRANA, Isabel; LARA, Natalia. La excepción que confirma la regla: la ausencia de mujeres relevantes para la literatura española en los manuales escolares. **Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social**, Valencia, n. 3, p. 13-22, 2019.

GUARDIA, Sara. Las mujeres como sujetos históricos: un derecho conquistado. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Zulia, v. 20, n. 68, p. 41-49, 2015.

GUERRERO, Rafael. Reflexiones para la didáctica de la historia de las mujeres con el aprovechamiento de fuentes documentales personales en el aula. **Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos**, México, v. 4, n. 1, p. 49-60, 2020.

HUIDOBRO, María. La imagen idealizada de las heroínas indígenas: Guacolda, Fresia, Tegualda y Glaura. *In*: HUIDOBRO, María (ed.). **De heroínas, fundadoras y ciudadanas: mujeres en la historia de Chile**. Santiago de Chile: RIL Editores, 2015. p. 38-56.

ICAZA, Constanza; ESCOBAR, Karen; CATALÁN, Natalia. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico**. Santiago de Chile: Santillana, 2014.

LANDA, Luis; PINTO, Victoria. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico**. Santiago de Chile: Editorial SM, 2015a.

LANDA, Luis; PINTO, Victoria. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico**. Santiago de Chile: Editorial SM, 2015b.

LANDA, Luis; PINTO, Victoria. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico**. Santiago de Chile: Editorial SM, 2016.

LARA, María; LARA, Laura. **Breviario de historia de España: desde Atapuerca hasta la era de la globalización**. Madrid: EDAF, 2018.

LATAPÍ, Paulina; GONZÁLEZ, Elvira. Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de historia: una mirada etiológica al caso de Secundaria en México. *In*: HERNÁNDEZ, Ana; GARCÍA, Carmen; DE LA MONTAÑA, Juan (eds.). **Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas**. Cáceres: Universidad de Extremadura - Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015. p. 223-230.

LEY ORGÁNICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA (LOCE) NÚMERO 18.962. **Documentación legal**. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 1990.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) NÚMERO 20.370. **Documentación legal**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2009.

LINARES, Manuel. **Infórmate, investiga y comunica**. Madrid: ACCI, 2019.

LLORENT, Vicente; COBANO, Verónica. Identity and gender in childhood. Representation of Moroccan women in textbooks. **Women's Studies International Forum**, Amsterdam, n. 74, p. 137-142, 2019.

LONDOÑO, David; BERMÚDEZ, Héctor. Tres enfoques sobre los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación. **Palabra Clave**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 491-519. 2013.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUX, Martha; PEREZ, María. Los estudios de historia y género en América Latina. **Historia Crítica**, Bogotá, n. 77, p. 3-33, 2020.

MADRID, Mercedes. Enseñar historia desde la metodología de género: representaciones culturales y prácticas sociales. *In*: GALLEGO, Henar; MORENO Mónica (ed.). **Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)**: homenaje a Amparo Pedregal. Barcelona: Icaria Editorial, 2017. p. 125-151.

MARÍN, Oscar. La representación de las mujeres prehistóricas en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile (2010-2018). **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 46, n. 1, p. 7-31, 2020.

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**, Santa Fe, v. 20, n. 21, p. 223-236, 2015.

MAROLLA, Jesús. La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 77, p. 1-24, 2019.

MARTÍNEZ, Irene. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 14, n. 20, p. 129-151, 2016.

MÉNDEZ, Verónica; SANTELICES, Carolina; MARTÍNEZ, Rodrigo; PUGA, Isidora. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio**. Santiago de Chile: Santillana, 2009.

MENDIZÁBAL, María; RIFFO, Jorge. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio**. Santiago de Chile: Editorial SM, 2013.

MINTE, Andrea. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico. *In*: Congreso Iberoamericano de Educación Metas, Buenos Aires, 2021. **Anais [...]**, Buenos Aires, 2010. p. 1-13.

MINTE, Andrea; GONZÁLEZ, Euridice. Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 33, n. 2, 2015. p. 321-333.

MONTECINO, Sonia. **Mujeres chilenas: fragmentos de una historia**. Santiago: Editorial Catalonia, 2008.

MORENO, María; PAULSEN, Abraham; VILLARREAL, Francisco. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° básico**. Santiago de Chile: Santillana, 2012.

MORENO, María; PAULSEN, Abraham; VILLARREAL, Francisco. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° básico**. Santiago de Chile: Santillana, 2013.

NASH, Mary. Turismo, género y neocolonialismo: la sueca y el donjuán y la erosión de arquetipos culturas franquistas en los 60. **Historia Social**, Valencia, n. 96, 2020. p. 41-62.

NICHOLSON, Linda. Hacia un método para comprender el género. *In*: RAMOS, Carmen (comp.). **Género e historia, la historiografía sobre la mujer**. México: Instituto Mora, 1992. p. 142-180.

NIETO, Mauricio. **Las máquinas del imperio y el reino de Dios: reflexiones sobre ciencia, tecnología y religión en el mundo atlántico del siglo XVI**. Bogotá: Universidad de los Andes, 2013.

NIETO, Daniel. Mujeres españolas en tiempos de la Conquista. *En*: HUIDOBRO, María (ed.). **De heroínas, fundadoras y ciudadanas**. Mujeres en la historia de Chile. Santiago de Chile: RIL Editores, 2015. p. 22-36.

NUÑO, Laura. La construcción de las mujeres como cuerpos subalternos: comunicación y narrativas de una historia interminable. **Historia y Comunicación Social**, Madrid, v. 25, n. 1, 2020. p. 181-190.

OLIVERA, María. **Estudio de uso y valoración de textos escolares**. Informe final encargado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago de Chile: Guernica Consultores, 2016.

PAGÉS, Joan; VILLALÓN, Gabriel; ZAMORANO, Alicia. Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, 2017. p. 161-182.

PARRA, Sheila; MANZANERO, Delia; HERNÁNDEZ, Juan; FERNÁNDEZ, Carlos. Invisibilidad de la mujer en manuales de texto. La ausencia de referencias femeninas en el siglo XVII: el caso de sor María de Ágreda. **Opción**: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Maracaibo, v. 36, n. 92, 2020. p. 849-877.

PÉREZ, Carolina. La representación visual del movimiento estudiantil chileno en la prensa establecida y alternativa nacional: un análisis multimodal. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, n. 30, 2016. p. 5-26.

PLANELLA, María; FALABELLA, Fernanda. Chile prehispano: un acercamiento a la mujer desde los estudios arqueológicos en la Zona Central. *In*: MONTECINO, Sonia (comp.). **Mujeres chilenas**: fragmentos de una historia. Santiago de Chile: Editorial Catalonia, 2008. p. 24-30.

PONCE, Héctor. Aproximaciones a una teoría de la representación. Teatralidad y visualidad. **Revista Chilena de Semiótica**, Santiago de Chile, n. 8, 2018. p. 48-59.

PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 6º BÁSICO. **Documento curricular**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018.

RAUSELL, Helena. ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/

Profesora en Educación Secundaria. **Panta Rei**. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, Murcia, v. 14, n. 1, p. 185-203, 2020.

RIQUELME, Natalia; QUIÑONES, Macarena. **Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° básico**. Santiago de Chile: Santillana, 2017.

RODRÍGUEZ, María; LÓPEZ, Miriam. **Las mujeres mayas en la antigüedad**. México: Centro de Estudios de Antropología de la Mujer, 2011.

RODRÍGUEZ, Raimundo; SOLÉ, Glória. Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. **Arbor**, Madrid, v. 194, n. 788, p. 1-12, 2018.

ROJO, Grínor; ARCOS, Carol; MASSMANN, Stefanie. **Historia crítica de la literatura chilena**: Volumen I. La era colonial. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2021.

SÁNCHEZ, Raquel; MIRALLES, Pedro. A pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 278-298, 2014.

SÁNCHEZ, Dolores. Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres. Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. *In*: GALLEGO, Henar; MORENO Mónica (ed.). **Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)**. Homenaje a Amparo Pedregal. Barcelona: Icaria Editorial, 2017. p. 101-123.

SCOTT, Joan. El género, una categoría útil para el análisis histórico. *In*: AMELANG, James; NASH, Mary (comps.). **Historia y género**: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Valencia: Alfons el Magnànim, 1990. p. 23-56.

SCOTT, Joan. **La domination et les arts de la résistance**. Fragments du discours subalterne. París: Éditions Amsterdam, 2009.

SMITH, Bonnie. **Women's studies**: the basics. London: Routledge, 2019.

SORIANO, María. Una mujer heroica: Inés de Suárez y la conquista de Chile. *In*: Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres, VI, 2014, [s.l.]. **Anais [...]** [s.l.]: 2014. p. 1-34.

SOUTHWORTH, Erica; KEMPEN, Jenna; ZIELINSKI, Melonie. Whose story is it, now? Re-examining women's visibility in 21st century secondary world history textbooks. **Teaching Social Studies**, Wisconsin, v. 19, n. 2, 2019. p. 45-57.

TORRES, Jurjo. **El currículum oculto**. Madrid: Morata, 1998.

VAN DIJK, Teun. **Racismo y discurso en América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2019.

VAN LEEUWEN, Theo. The representation of social actors. *In*: CALDAS, Carmen; COULTHARD, Malcolm (ed.). **Texts and practices: readings in critical discourse analysis**. New York: Routledge, 2013. p. 32-70.

VAN LEEUWEN, Theo. Critical discourse analysis and multimodality. *In*: HART, Christopher (ed.). **Contemporary critical discourse analysis**. London: Bloomsbury, 2014. p. 281-295.

VÉLEZ, Gabriel *et al.* **Investigación en ciencias sociales, humanidades y artes: debates para su valoración**. Bogotá: Editorial Uniandes, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, n. 48, p. 25-35, 2007.

WODAK, Ruth. What CDA is about. A summary of its history, important concepts and its developments. *In*: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2001. p. 1-13.

WODAK, Ruth. **Discourse of politics in action**. Politics as usual. London: Palgrave Macmillan, 2009.

ZAMORA, Patricio. Yo, Úrsula Suárez: testimonios desde un claustro colonial. *In*: HUIDOBRO, María (ed.). **De heroínas, fundadoras y ciudadanas**. Mujeres en la historia de Chile. Santiago de Chile: RIL Editores, 2015. p. 69-82.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

### BIOGRAFÍA ACADÉMICA

Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctor en Sociedad y Cultura y Máster en Historia Contemporánea y Mundo Actual por la Universidad de Barcelona (España). Profesor en Historia y Geografía, Licenciado en Educación

y Licenciado en Historia por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Investigador en la formación de profesores de Historia, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la especialidad. Colaborador de diversos proyectos de innovación docente y autor de varios artículos y capítulos de libros relacionados con la Historia y su didáctica.

#### DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA

Calle E 989, Talcahuano, Región del Biobío, CP 4300004, Chile.

#### FINANCIACIÓN

Esta investigación se enmarca en el Proyecto FAD2021-14 "Narrativas y pensamiento histórico. Evaluación de competencias históricas de los futuros profesores de educación básica y media a través de un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", adscrito a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Se agradece a la institución patrocinante por el apoyo otorgado.

#### CONFLICTO DE INTERESES

Sin conflicto de interés declarado.

#### APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

#### MÉTODO DE EVALUACIÓN

Sistema doble ciego de revisión por pares.

#### EDITORES RESPONSABLES

Flávia Varella – Editor jefe.

María Inés Mudrovcic – Editor ejecutivo.

#### DERECHOS DE AUTOR

Copyright © 2022 Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda.

#### LICENCIA

Este es un artículo distribuido en Acceso Abierto bajo los términos de [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## HISTORIA DE REVISIÓN POR PARES

Recibido el: 14 de marzo de 2021.

Cambiado en: 22 de julio de 2021.

Aceptado el: 02 de noviembre de 2021.