



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Magíster en Educación.

**ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN TEXTOS ESCOLARES DE LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN DE ENSEÑANZA MEDIA**

Alumna: Ximena Gallardo Gamonal.

Profesora Guía: Dra. Andrea Minte Munzenmayer.

Mayo, 2013

Chillán

"Negamos el derecho de que cualquier porción de la especie decida por la otra porción, o cualquier individuo por otro individuo, qué es y qué no es la "esfera propia" de cada uno. La esfera propia es, para todos los seres humanos, la más ancha y la más alta que puedan conseguir. Y eso no se puede averiguar sin una completa libertad de escoger". (Harriett Taylor en 1850)

Agradecimientos:

A mis profesores de pre y posgrado que me entregaron no sólo sus valiosos conocimientos académicos, sino su experiencia de vida como docentes con verdadera pasión y vocación por educar. Inculcándome la importancia de una sólida y continua formación profesional y que no concluyen con este grado académico.

A mi esposo, David, que insistente, me desafió, me acompañó y apoyó en todos los aspectos necesarios para alcanzar esta importante meta.

A la profesora Andrea Minte M, guía de este trabajo, por su paciencia, calidez, interés y profesionalismo para orientarme y acompañarme en esta ardua labor, que en varias ocasiones dejé a medio camino.

Y especialmente a Dios, por darme salud y capacidad para llevar a cabo este sueño.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
I. PROBLEMATIZACION.....	14
1.1. Antecedentes del Problema	14
1.1.1. El Sistema Educativo Chileno y la Incorporación de la Perspectiva de Género	14
1.1.2. Currículum Nacional: Ajuste Curricular.	17
1.1.2.1. Perspectiva de Género en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación.....	18
1.1.2.1.1. Objetivos Transversales y Género.....	18
1.1.2.1.2. Sexismo en Textos Escolares Chilenos.....	19
1.1.2.1.3. Proceso de Producción de Textos Escolares en Chile.....	20
1.2 Formulación y Justificación del Problema	22
1.2.1. Planteamiento del Problema.	22
1.2.2. Justificación del Problema.....	24
1.3. Supuesto de Estudio	26
1.4. Categorías de Análisis.....	26
1.5. Objetivos de la Investigación.	28
1.5.1. Pregunta de Investigación.....	30
1.5.2. Objetivo General.....	28
1.5.3. Objetivos Específicos.	28

II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	29
2.1. Concepto de Estereotipo.....	29
2.2. Concepto de Género.....	32
2.3. Construcción de Identidad de Género.....	33
2.4. Estereotipos de Género.....	35
2.5. Concepto de Imagen e Imagen Retórica.....	39
2.6. Currículum y Género.....	41
2.6.1. El Currículum Oculto y Género.....	41
2.6.2. La Presencia del Currículum Oculto en los Textos Escolares.....	42
2.6.3. Concepto de Texto Escolar.....	43
2.6.3.1 Texto Escolar como parte del Discurso Docente: Enfoque Lingüístico.....	44
2.6.3.2. Textos Escolares como Instrumentos Curriculares: Enfoque Crítico.....	45
2.6.3.3. Los Textos Escolares como Portadores de Estereotipos de Género.....	46
III. MARCO METODOLÓGICO.....	54
3.1. Paradigma Interpretativo.....	55
3.2. Metodología.....	59
3.3. Tipo de Estudio.....	56
3.4. Diseño de la Investigación.....	56
3.5. Fuentes.....	56
3.6. Instrumentos de producción de Datos.....	58
3.7. Análisis de los Datos.....	59

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	61
4.1. Resultados por Categoría.....	61
4.2. Análisis de Imágenes:	61
4.3. Resultados por Categoría.....	66
4.4. Análisis de Contenidos	67
4.5. Triangulación de la Información.	75
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	77
5.1. Conclusiones.....	85
5.2. Recomendaciones.....	87
BIBLIOGRAFÍA	89
Páginas web consultadas.	96
Anexos.....	100
Textos utilizados en la investigación.....	100
Tablas análisis imágenes y contenidos.	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra del Estudio.....	57
Tabla 2. Pauta de Análisis Hermenéutico.....	58
Tabla 3. Análisis de Imágenes (Total imágenes: 333).....	64
Tabla 4. Análisis de Contenido (Total textos escritos: 288).....	75
Tabla 5. Resultados Triangulación de Información.....	76

RESUMEN

En la presente investigación se abordó el tema de los estereotipos de género en textos escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media, basándonos en el supuesto de estudio que éstos reproducen desigualdad de condiciones de las mujeres en relación con los varones a través de las imágenes y el contenido.

Este estudio se adscribe al paradigma interpretativo de enfoque cualitativo, con un diseño hermenéutico y a un tipo de investigación descriptiva. Las fuentes, de índole intencionada, fueron cuatro textos escolares de Lenguaje y Comunicación de primero a cuarto de Enseñanza Media, publicados durante el 2012, por editoriales privadas y utilizados a nivel nacional en establecimientos municipalizados.

Los principales resultados señalan que en los textos escolares las mujeres siguen siendo asociadas a roles tradicionales, así como presentadas bajo actitudes de pasividad, transmitiendo tristeza y de dependencia de los varones. Además de tener una presencia escasa en imágenes y en contenidos. Con ello, se perpetúa la desigualdad de géneros que privilegia socialmente la posición de lo masculino por sobre lo femenino.

INTRODUCCIÓN

Los temas de género han cobrado especial importancia en los últimos años, estando en el centro de la discusión de distintas organizaciones internacionales, tales como la Asamblea General de las Naciones Unidas (2005) estableció una resolución tendiente a eliminar todas las formas de violencia contra la mujer, inclusive, delitos individualizados y deliberó respecto de la representación de las mujeres en el Sistema de las Naciones Unidas.

En cuanto a la situación de la mujer en Latinoamérica podría decirse que, en general, se han verificado algunos avances, sin embargo, aún queda mucho por hacer. Así, lo ratifica un estudio publicado por la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLASCO 2005) y la Entidad de las Naciones Unidas para Igualdad de Género y Empoderamiento de las Mujeres (UNIFEM). El estudio, cuyos objetivos eran medir los avances en tres áreas: participación, acceso al poder, autonomía económica y pobreza; salud de la mujer, derechos sexuales y reproductivos, concluyó que si bien se han registrado progresos en la situación de muchas mujeres desde la Conferencia de Beijing (1995) éstos han sido insuficientes en muchos aspectos. Desde luego, según publicación en el Boletín Informativo de Naciones Unidas (2005), los avances sólo se han dado en temas de menor relevancia, pero que en aquellos aspectos polémicos, por ejemplo, el área de los derechos sexuales, reproductivos y la incorporación de las mujeres a las esferas de poder siguen sin aceptación por sectores influyentes, tales como la iglesia, siendo dejados en el olvido en lo que respecta a acciones para su mejoramiento. De esta forma, se señala que si Latinoamérica mantiene el mismo ritmo de progreso recién en la segunda mitad del siglo XXI se podría lograr la equidad de género.

En relación a los temas de género, en particular en Chile en los últimos años, se ha intentando avanzar en aspectos legislativos, cuestión que cobró especial impulso durante el Gobierno de Presidenta de República, Michelle Bachelet (2005), quien promovió una política de protección social para las mujeres. Asimismo, se debe señalar que desde que Bachelet asumió su mandato propició la paridad en cuanto a los cargos ministeriales. Esto quedó, claramente, establecido durante su participación en un seminario realizado el año 2006, donde planteó como objetivo para su Gobierno el impulsar, estrategias y metas respecto de la integración del enfoque de género en los ministerios dirigidos por mujeres. Por cierto, si se revisa en forma empírica la cantidad de ministerios a cargo de mujeres; se tiene que durante su gestión se intentó planteamiento dar cumplimiento a dicha intención.

Por otro lado, en cuanto al ámbito educativo formal, se debe señalar, no han existido avances sustantivos en la eliminación de la reproducción de sexismo y estereotipos en los espacios educativos. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2001) la Reforma Educacional Chilena iniciada en los '90 debería incorporar la perspectiva de género como uno de los temas transversales importantes a considerar en el currículo, pues todos los niños y niñas deben ser considerados de la misma forma en el proceso educativo. De este modo, dice el organismo internacional se daría cuenta de uno de los pilares fundamentales de la Reforma, esto es, el ejercicio de la Equidad.

No obstante, si se analizan los Planes y Programas (2012), ejes del currículum nacional, elaborados por el MINEDUC correspondientes a la asignatura de Lenguaje y Comunicación se constata que lo propuesto por la CEPAL no se aplica por cuanto éstos presentan una marcada inclinación hacia una mirada técnica basada en el cumplimiento de objetivos y metas.

En este contexto, emerge al presente investigación, basándonos en el supuesto de estudio que los textos escolares de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación reproducen estereotipos de género en las imágenes y contenido, potenciando la desigualdad de condiciones de las mujeres en relación con los varones.

De este modo, se plantea como objetivo general caracterizar los estereotipos de género presente en las imágenes y en el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de primero a cuarto medio, editados en 2012

Por objetivos específicos nos planteamos identificar los estereotipos de género presentes en las imágenes y en el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media y finalmente describir los estereotipos de género presentes en las imágenes y el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media.

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación adscribe al paradigma interpretativo de enfoque cualitativo y, específicamente, a un diseño hermenéutico, pues se considera pertinente efectuar un rastreo holístico para describir los estereotipos de género presentes en las imágenes y en el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de NM1 a NM4 editados en 2012.

De este modo, en la primera parte del estudio, se presenta la problematización, la justificación de ésta, así como los objetivos del trabajo. En la segunda parte, se describen los principales referentes conceptuales que sustentan la investigación, partiendo del constructo género y la configuración de los estereotipos de género. Más adelante, en la tercera parte, se comenta el diseño metodológico que guía la acción investigativa. Posteriormente, se discuten los hallazgos fundamentales y se profundiza respecto de posibles teorizaciones. Finalmente, en las conclusiones se formula una síntesis de los alcances más importantes encontrados a lo largo

del proceso de desarrollo del estudio, así como se proyectan los resultados hacia futuras investigaciones concomitantes.

I. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Antecedentes del Problema

1.1.1. El Sistema Educativo Chileno y la Incorporación de la Perspectiva de Género

De acuerdo a estudios nacionales en los años '90 se propiciaron importantes avances en materia de género, ya que se promueve la Reforma Educativa y se implementan políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Una de estas políticas corresponde a la conformación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), organismo público responsable de colaborar con el Presidente en la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el desarrollo político, social, económico y cultural del país.

Otra política de esta índole ejecutada en el plano educacional es el Programa de la Mujer del MINEDUC, que tiene como objetivo principal avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dentro del sistema educacional chileno. Cabe señalar que el Programa de la Mujer mantiene una relación de cercanía con el SERNAM, lo que permite realizar acciones en conjunto.

También, en el ámbito educativo, a fines de los '90 se crea en el marco de la Reforma Curricular, la Unidad de Apoyo a la Transversalidad que depende de la División de Educación General. Esta unidad tiene por finalidad asistir la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales, cuyas temáticas versan sobre ciudadanía, medio ambiente,

derechos humanos y género, entre otros. Con esta acción, el género deja de ser responsabilidad de un programa específico.

De manera general, en el MINEDUC se evidencia una intención por cuidar el lenguaje utilizado en el material educativo, por asegurar una presencia más o menos equitativa de imágenes de mujeres y hombres y, en algunos casos, por evitar la persistencia de estereotipos de lo socialmente aceptado para uno y otro sexo, promoviendo roles distintos para ambos. Estos esfuerzos se traducen, principalmente, en las orientaciones didácticas y las sugerencias de actividades dadas a los y las docentes, más que en la identificación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a transmitir.

En específico a las cuestiones de género, el MINEDUC ha desarrollado ciertas iniciativas tendientes a promover entre los estudiantes valores y actitudes para la conformación de una sociedad más igualitaria y humanitaria.

Una de éstas fue la incorporación en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de los Objetivos Transversales (OFT), concebidos como conjunto de valores y principios que orientan la formación y representan una base ética común para la sociedad, bajo el reconocimiento que es una sociedad heterogénea en la cual interactúan personas y grupos sociales con distintas cosmovisiones. Por cierto, a través de los OFT el currículum explicita las preocupaciones centrales de la sociedad actual, tales como los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

Otra instancia similar es la incorporación en la Ley General de Educación (LEGE) de un concepto más amplio de educación. De este modo, a partir de este cuerpo normativo se entiende que se trata de un proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético,

moral afectivo, intelectual, artístico y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcándose en el respeto de los Derechos Humanos, a la diversidad y a la paz y, a la identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad.

Sin embargo, si se analizan los Planes y Programas de Lengua Castellana y Comunicación (2012) es posible establecer que los OFT corresponden a una explicitación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, persona y entorno y que su ejecución resulta ser responsabilidad de la institución escolar y de la experiencia de aprendizaje que ésta ofrece en su conjunto a los estudiantes.

De esta manera, podría señalarse que sistema educativo no ha iniciado una transformación cultural de fondo, sino sólo en la forma, ya que los OFT actúan de manera orientadora y el tema de género parece no ser prioridad política en el MINEDUC, pues éste siempre está siendo presionado por mejorar los resultados globales del sistema

En este contexto de tensión, se plantea como una necesidad profundizar en la problemática de la reproducción de estereotipos de género en las imágenes y en el contenido, que potencian la desigualdad de condiciones de las mujeres en relación con los varones, presentes en los textos escolares de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación 2012.

1.1.2. Currículum Nacional: Ajuste Curricular.

De acuerdo a MINEDUC (s/f: 3), el currículum nacional se encuentra en proceso la puesta en marcha del Ajuste Curricular, de acuerdo a las Bases Curriculares (2012) que surge como una revisión realizada al Marco Curricular “con el objetivo de mantener la vigencia y pertinencia del Currículum nacional”, atendiendo a un proceso de reflexión acerca de la implementación curricular en el sistema escolar; los cambios en el sistema educativo y en la sociedad a partir de la cual el currículum funda sus contenidos, la actualización de los conocimientos en un mundo globalizado y las directrices y internacionales que exigen experiencias formativas particulares.

El proceso de Ajuste Curricular, de acuerdo al Mineduc (s/f:3), comprende tres aspectos: Primero, la modificación de los antiguos Marcos Curriculares de Educación General Básica y de Educación Media por uno integrado en función de los ejes propuestos para cada sector. En segundo lugar, está la reestructuración de los Programas de estudios en función de los Ejes propuestos para cada sector. Para terminar con la inclusión de los Mapas de Progreso de Aprendizaje y los Niveles de Logro como herramientas efectivas para el trabajo docente.

Este proceso en conjunto, busca dar continuidad a los doce años de escolaridad obligatoria, orientando el trabajo curricular de cada sector según nuevos ejes. Con ello, se intenta eliminar los últimos resabios contenidistas que articulaban el tratamiento curricular y didáctico de antaño y, en consecuencia, proyecta trabajar el sector desde una perspectiva interaccionista.

Corresponde señalar que el Ajuste Curricular se traspa a los Programas de Estudio, los que se caracterizan por “hacer algunos énfasis para responder a las demandas o

requerimientos que los mismos profesores y profesoras hacen a este instrumento curricular” (MINEDUC, s/f).

1.1.2.1. Perspectiva de Género en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación.

1.1.2.1.1. Objetivos Transversales y Género.

La Reforma Educacional considera que los Objetivos Fundamentales Transversales deben desarrollarse en el trabajo en aula en cada sector de aprendizaje, pues éstos se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes y no son de exclusiva incumbencia de un área disciplinaria en particular.

Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos. La educación en Chile, ofrece, en teoría, a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones. En resumen, los objetivos se centran en el educando y en el desarrollo de las habilidades que le ayudarán a ser autónomo y a enfrentarse a los nuevos escenarios de globalización y Postmodernidad, donde ellos puedan ser partícipes del ejercicio democrático de decidir y gobernar.

Por último, se debe señalar que el currículum nacional considera como parte de los Objetivos Transversales, en específico, en el eje de Formación Ética el abordaje del tema de

Género basado en la observación del Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pues se busca que los estudiantes conozcan, respeten y defiendan la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

1.12.1.2. Sexismo en Textos Escolares Chilenos.

Los textos escolares, según el MINEDUC y el SERNAM, “juegan un papel importante en la estructuración de la identidad de género, la transmisión de patrones culturales, la internalización y valoración del rol social adscrito a cada sexo”.

Reconociendo la trascendencia de este tema, el SERNAM realiza iniciativas en este campo casi desde su creación, entre ellas, la elaboración de un manual dirigido a editores y productores de textos escolares, donde se plasman una serie de recomendaciones sobre la aplicación de los criterios de género en la elaboración de este tipo de textos.

Otra iniciativa del MINEDUC y CPEIP es el documento “Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras” (2007), que tiene por objetivo sintetizar una base teórica común que ofrezca oportunidades para realizar un trabajo reflexivo y sustentable en la formación de profesores y profesoras que sea consistente con las políticas de gobierno en vigor. Este material pretende transformar las interacciones que se producen en el ámbito escolar y los contenidos que allí se imparten de modo de propiciar la igualdad de oportunidades para niños y niñas a través de prácticas educativas que se sustenten en lógicas de equidad de género.

Si en los textos escolares ya no se encuentra el sexismo tan evidente que aparecía hasta hace pocos años en las imágenes y en el lenguaje; todavía no existen estudios suficientes sobre sexismo en los textos escolares realizados después de la Reforma Curricular Chilena.

Otra investigación a nivel de institución gubernamental es la realizada por el Departamento de Estudios y Capacitación del SERNAM realizado el año 2008¹, el cual señala que los textos escolares no muestran ningún elemento o imagen que indique a hombres en roles contra estereotípicos, por ejemplo, realizando tareas domésticas, pero existen muchos casos en que se los muestra realizando actividades tradicionalmente masculinas, tales como ser jefes de una empresa, obreros de la construcción, presidentes, directores, jardineros, entre otros.

A su vez, en el estudio se observó la existencia de muy poco material que mostraba a mujeres. Es decir, la mayor parte del material y las imágenes no presentaban figuras femeninas. El estudio concluye que persiste una tarea pendiente, esto es, realizar una revisión del tratamiento de los roles masculino y femenino que se observa en los textos de estudio.

1.1.2.1.3. Proceso de Producción de Textos Escolares en Chile.

Antes de ahondar en el proceso específico que se realiza en Chile es necesario considerar que los procesos de elaboración de textos escolares son diferentes de un país a otro. Por lo tanto, dicho proceso responderá a las políticas educacionales establecidas en cada caso.

Particularmente, en Chile los textos escolares son considerados instrumentos curriculares en los cuales se plasman los lineamientos del currículum nacional, por ello, los libros de textos de los sectores de aprendizaje Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Inglés, Historia y Ciencias Sociales son licitados en forma pública por el

¹ Este estudio fue encargado a la Universidad Católica de Chile MIDEUC, durante el año 2008. El estudio está basado en la observación de videosI de 5° a 8° básico. Estos videos pertenecen al Sistema de Evaluación Docente (Docentemás), correspondientes a los ramos de Lenguaje, Educación matemática, Estudio y comprensión de la Sociedad y Comprensión del Medio.

MINEDUC, pudiendo participar en tal acción distintas empresas privadas que cumplan con los términos de referencia.

Sin embargo, el proceso de producción de los textos escolares resulta ser un tema que ha sido objeto de importantes críticas, debido a las eventuales relaciones mercantiles que se establecen respecto de las licitaciones de éstos. Existen acusaciones a las editoriales Santillana y SM de control el mercado y ser favorecidas en las compras del MINEDUC. En este sentido, se afirma: “Así, las principales editoriales abarcarían respectivamente el 28%, 15% y 13% del mercado de los textos escolares que compra el MINEDUC. (Mineduc en línea: s/n).

De este modo en 2012, el MINEDUC entregó 17.410.000 textos escolares, quedándose Santillana con la producción de 28 publicaciones de un total de 96 que debía elegir la Unidad de Currículum de dicha institución.

1.2 Formulación y Justificación del Problema

1.2.1. Planteamiento del Problema.

A pesar de la alta presencia de población femenina nacional y de los constantes esfuerzos de organismos internacionales como ONU Mujer, así como de las tareas desarrolladas a nivel local por organizaciones, tales como Corporación Humanas, Corporación la Morada y de la Asociación de Mujeres Rurales e Indígenas (ANAMURI), entre otras, en Chile siguen perpetuándose en pleno siglo XXI las desigualdades de género.

Estudios en la sociedad chilena arrojan preocupantes resultados respecto del tema. Por ejemplo la “Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales” realizada el 2008 por el Ministerio del Interior de nuestro país, constata que el 35,7% de las mujeres de entre 15 a 59 años han sufrido violencia intrafamiliar, sufriendo el 32,6% de ellas de manera simultánea tres tipos de violencia (psicológica, física y sexual). En cuanto a la violencia contra los varones sólo alcanza a un 13,7 %.

Cabe señalar que la violencia psicológica ocupa el primer lugar con 37,2%, lo cual está asociado a mantener relaciones de tipo abusiva/controladora con la pareja (49%).

En otro aspecto, en la actualidad en países agrícolas, las mujeres están en todas las tareas de la producción, sin distinción. Al mismo tiempo, se les instruye que deben cumplir más de una función en forma simultánea. Abundan testimonios de mujeres que después de 25 o 30 años en la recolección ya no tienen fuerzas para seguir trabajando (a esto se suma el inicio temprano en trabajos domésticos pesados, como lavado de ropa a mano, etc.). El cuerpo desgastado de las mujeres les impide llegar activas hasta la edad de jubilar, no alcanzan a

trabajar hasta los 65 años, por lo que existe una laguna de cerca de 10 años en que no tienen empleo y tampoco son sujetas de jubilación.

La desigualdad laboral no es una cuestión aislada y que la llegada de una mujer al Gobierno, Michelle Bachelet en nuestro país, no reflejó, necesariamente, un cambio cultural.

De esta forma se debe entender que cuando se aspira a una igualdad de género, en realidad se refiere a un estado de desarrollo social en el cual los derechos, responsabilidades y oportunidades individuales no están determinados por haber nacido hombre o mujer.

Entonces, se puede afirmar que el proceso de selección de contenidos que conforman el currículum explícito u oficial, implica una elección consciente por parte de quienes toman las decisiones, las cuales se basan en criterios y principios de orden filosófico, ideológico, político, religioso.

En este contexto, se instala la necesidad de cuestionar el rol de la educación respecto de la problemática de la reproducción cultural de los estereotipos de desigualdad de género por medios educacionales como son los textos escolares.

1.2.2. Justificación del Problema.

Desde el punto de vista práctico, el problema cobra relevancia, dado el impacto de sus resultados a nivel del sistema global educacional chileno, así como a nivel de las propias comunidades educativas.

En primer lugar, dada la magnitud del problema se espera, a través de la profundización en el tema de género presente en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación 2012, generar un debate respecto de las políticas públicas educacionales, específicamente, relativas a la forma de abordar los temas de género en los libros escolares, considerando que éstos constituyen un material de inigualable valor en la formación de los estudiantes más desfavorecidos.

En segundo lugar, se considera que develar los estereotipos adscritos a los libros de trabajo escolar resulta de vital importancia para los profesores, los cuerpos directivos y los propios estudiantes. En el caso del profesorado, el rastreo los estereotipos de género femeninos en las imágenes y en el contenido, que potencian la desigualdad de condiciones de las mujeres en relación con los varones, presente en los textos escolares de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación 2012, permitirá que éstos adopten una postura crítica respecto sus propias prácticas de aula, haciéndolos tomar una perspectiva reflexiva cercana a la concepción sociocrítica del currículum, favoreciendo el trabajo específico de los Objetivos Transversales con los estudiantes. A su vez, la profundización en esta temática entregará a los cuerpos directivos herramientas pertinentes para afrontar la incorporación de éstas en sus respectivos proyectos educativos.

Por último, los estudiantes se beneficiarán al concebirse una educación que potencie el desarrollo integral y no sesgado respecto de los géneros como es hasta ahora, dando lugar a la construcción de sujetos historiados capaces de comprender el mundo en su dimensión real.

Por otro lado, el problema cobra relevancia desde un punto de vista teórico por cuanto para su abordaje se requiere tensionar los constructos que subyacen al actual sistema educativo, entre ellos: el concepto de educación, texto escolar, género y las racionalidad implícita en el currículum.

Por último, desde el punto de vista metodológico, dada la complejidad del problema, implica la generación de un diseño investigativo particularizado al objeto de estudio. Por ello, para comprender las distintas dimensiones de éste se parte por una concepción basada en la hermenéutica, que busca encontrar las explicaciones que subyacen al fenómeno. Por lo tanto, se releva el desarrollo de un trabajo descriptivo e interpretativo del currículum expresado, en este caso, a través de los libros escolares.

Concomitantemente con lo anterior, como parte del diseño metodológico se concibe el desarrollo de instrumentos confeccionados a partir de la conjugación de los elementos teóricos y las categorías de análisis definidas, estas son: imágenes y contenido de los libros de texto. En este sentido, el análisis de tipo cualitativo no sólo se inscribe en una dimensión del texto, por lo tanto, se plantea una desfragmentación de éste en sus dos componentes centrales con miras a entregar una visión panorámica y acabada del fenómeno de estudio.

1.3. Supuesto de estudio.

Los textos escolares de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación reproducen estereotipos de género en las imágenes y su contenido, potenciando la desigualdad de condiciones de las mujeres en relación con los varones.

1.4. Categorías de Análisis.

Las categorías de análisis definidas para el presente estudio corresponden a imágenes y el contenido relativos a las mujeres y varones presentes los textos escolares de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación 2012.

Las categorías de análisis que se estudiaron corresponden a los estereotipos de género adscritas a los textos escolares de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación 2012.

Las categorías utilizadas en la presente investigación fueron obtenidas y adaptadas de estudios de Binimelis y Blásquez (1992); Blanco (2000), Michel (2001), López (2008); y Gómez y Forero (2011).

Cabe precisar que estas categorías se aplican tanto al análisis de imágenes como a los contenidos.

Para efectos de este estudio se entiende por contenido todo texto escrito literario y no literario, siendo los textos literarios aquellos que corresponde a los tres géneros de la literatura: narrativo, lírico y dramático y los no literarios, los textos expositivos, argumentativos, discursivos, etc. (ejemplo: debates, reportajes, artículos, noticias, etc.).

A la vez, se considera imagen como toda ilustración, fotografía, cuadro, paisaje que contenga figuras o siluetas humanas, la cual tiene un ángulo, plano, tamaño y dimensión particular.

A continuación, se describen las categorías de análisis tanto de contenido como de imágenes.

Categoría 1: Frecuencia de las mujeres en el texto escolar a través de las imágenes.

Descripción: Se identificó las apariciones de figuras humanas correspondiente a género femenino y masculino, o siluetas que claramente los identifique.

Categoría 2: Profesiones u oficios.

Descripción: Se contabilizó a las mujeres que aparecen con o sin nombre propio en los siguientes oficios o profesiones: escritora, doctoras, políticas, profesora, actriz, cantante, modelo, otra.

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres.

Descripción: Se caracterizaron las siguientes: madre, esposa, musa, dueña de casa, estudiante, otro.

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres.

Descripción: Se caracterizaron sólo dos: pasividad o actividad. Se consideran pasivas a las mujeres en actitud contemplativa, estáticas, en pinturas, retratos, etc., sin realizar acción alguna. Y por el contrario las mujeres son activas si ellas están caminando, bailando, corriendo, enseñando, hablando, es decir realizando distintas acciones.

Categoría 5. Sentimientos que transmiten.

Descripción: Se describieron tristeza, alegría, rabia, valentía, bondad, otro.

Categoría 6: Mujeres en segundo plano.

Descripción: En esta categoría se analizó la dependencia de las mujeres hacia los varones. Se observó si las mujeres son protagonistas o secundarias. Por ejemplo, si ellas aparecen siendo mandadas, protegidas, acompañadas, etc.

1.5. Objetivos de la Investigación.

1.5. 1. Pregunta de Investigación:

¿Existen estereotipos de género femeninos en las imágenes y el contenido de los textos escolares de lenguaje y comunicación de 2012?.

Los objetivos que guían la presente investigación se dividen en objetivo general y específicos:

1.5.2. Objetivo General.

Caracterizar los estereotipos de género presentes en las imágenes y en el contenido presente en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de NM1 a NM4 editados en 2012.

1.5.3. Objetivos Específicos.

1. Identificar los estereotipos de género presentes en las imágenes y en el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media.
2. Describir los estereotipos de género presentes en las imágenes y el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media.

II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.

En el presente apartado se abordan los conceptos teóricos fundamentales que sustentan la investigación.

2.1. Concepto de Estereotipo.

La palabra “estereotipo”~ es un neologismo formado en el siglo XVIII de las palabras griegas *ἰζιρ~ι* (sólido>) y *ΖυνQn* (carácter, tipo o modelo), la cual fue creada en el ámbito de la tipografía para designar un conjunto de tipos sólidos o fijos.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2010: s/n.) concibe dos acepciones para el vocablo “estereotipo”. La primera se refiere a “la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. El segundo dice relación con la “plancha utilizada en la estereotipia”. De este modo, la RAE hace suya la etimología de la palabra que alude a los elementos estancos de la tipografía. Cabe señalar que en España se establece la diferenciación semántica entre el término “*estereotipo*”, que designa al objeto y “*estereotipa*”, que da cuenta del proceso. Este último evoluciona pronto a su versión más moderna, ‘estereotipia’, que ya es reconocida por la Real Academia en 1843.

Según Barberá (2004), los estereotipos son una serie de creencias y suposiciones compartidas acerca de determinados grupos humanos. De esta forma, bajo la lógica del autor, los estereotipos tienen que ver con la conjunción del sistema de creencias y supuestos de los sujetos, por tanto, se basan en cuestiones no objetivables en relación a la realidad.

Siguiendo con esta línea de razonamiento, Myers (2000) establece que los estereotipos son generalizaciones acerca de un grupo de personas, los que pueden ser ciertos, falsos o

sobregeneralizaciones a partir de una brizna de verdad. Sin embargo, en este punto el autor explica que los estereotipos son creencias y no prejuicios, distanciándose de las perspectivas de los autores antes referenciados. Para Myers (2000) mientras los prejuicios se engarzan en la dimensión de las actitudes; los estereotipos funcionan como refuerzos de éstos.

González (1999), también concuerda con los teóricos precedentes, pues entiende por estereotipo aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social y sobre las que existe un acuerdo básico.

Además, el autor sostiene que hay una relación muy estrecha entre los conceptos “estereotipo”, “prejuicio” y “discriminación”, la cual se aborda por medio del concepto de actitud, que está compuesto por tres elementos: cognitivo (lo que sabe del asunto), afectivo (las emociones que suscita) y conductual (el comportamiento que provoca).

De acuerdo a Botella (2004) los estereotipos tienen tres etapas de conformación: etapa de percepción, etapa de la significación y etapa de representación de las otras personas. Para este autor el tránsito por dichas etapas hace que los estereotipos establezcan su rigidez y fomentan el mantenimiento de los valores sociales dominantes que emergen de determinadas relaciones de poder y desigualdades sociales. En efecto, dice el autor, que los estereotipos inciden en los comportamientos y las acciones hacia personas que son objeto de estereotipo y prejuicio, provocando discriminación.

Ahora bien, en cuanto a las funciones que cumplen los estereotipos, Botella (2004), comenta que son tres.

Primero, la función cognitiva que permite minimizar las diferencias entre un mismo grupo como una forma de ordenar y buscar coherencia; segundo: la función de preservación del sistema de valores existentes, que permite la reproducción de sí mismos, manteniendo el orden

de los valores, favoreciendo a unos y perjudicando a otros y, la función ideológica, que implica la ideologización de acciones colectivas frente a miembros de otros grupos para justificar comportamientos negativos hacia éstos.

Ficher (1990), en tanto, sintetiza las funciones de los estereotipos a sólo dos: diferenciación y justificación social. Según el autor la discriminación es un proceso interactivo que guía al comportamiento hacia una justificación de las actitudes que han presidido la discriminación. Al mismo tiempo, plantea que los estereotipos constituyen un sistema de regulación social en la medida que las esquematizaciones ayudan a los individuos a formarse una idea de las situaciones.

Los estereotipos, recalca González (1999), no son más que reflejos de una cultura y una historia, por lo que nacerán y se mantendrán, pues responden a necesidades de preservar normas sociales ventajosas para ésta. Desde luego, el autor destaca la importancia que tiene el estereotipo para el individuo, ya que éste facilita la identidad social, pues existe una necesidad de los sujetos por adscribir a un grupo social. Por ello, la aceptación e identificación con los estereotipos dominantes dentro de un grupo social será la forma de permanecer integrado a él.

Finalmente, una postura similar presenta Barberá (2004), quien señala que los estereotipos de género impiden un real desarrollo de un importante porcentaje de la sociedad, creando relaciones entre géneros tensas, desiguales e injustas.

2.2. Concepto de Género.

Para comprender el concepto de género resulta necesario establecer la diferencia con el término “sexo”, el que suele usarse de manera indistinta. Al respecto, la RAE (2010: s/n) define género como “el conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes” y sexo la “condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas”. Sobre este tema, García-Leiva (2005) señala que la concepción de género se refiere a lo social, lo cultural y el sexo a la división biológica hombre-mujer”. De este modo, se tiene que el género alude a una construcción simbólica que denota todo aquello que rodea, tanto al hombre como a la mujer; mientras que el sexo refiere a los componentes biológicos que definen dicha condición.

Dado los alcances de este estudio el debate teórico se centra en el concepto de género. Según Barberá (2004) el género tiene cuatro características esenciales. La autora establece que sólo hay dos géneros, tal como dos sexos en la especie humana y que el transexualismo no altera este orden, ya que éste se da cuando una persona de un género quiere cambiarlo por otro; los géneros están jerarquizados, vale decir, el género masculino es el dominante y el femenino el dominado y es el masculino el que debe caracterizarse para mantener la situación de subordinante; las características de la estructura de género se mantiene sin variación en el tiempo y espacio, pues la diferencia y jerarquización de los géneros es invariable; el género tiene una relación simétrica y de antítesis, ya que en general las diferencias entre ambos son complementarias, lo que los hace dependientes.

La categoría de género tiene su origen en la academia feminista de habla inglesa a mediados de los años '60 en un intento de diferenciar cómo los cuerpos biológicos de las personas se transforman en identidades sociales.

Para De Barbieri (2005) la categoría de género en los últimos años se ha difundido bastante, lo que ha provocado que se utilice como sinónimo de lo femenino, las mujeres, los movimientos de feministas y de mujeres. Por ello, resulta importante tener claridad sobre la existencia de diferentes perspectivas a partir de esta categoría. Según De Barbieri (2005) existirían básicamente dos grandes perspectivas teóricas epistemológicas referentes a la categoría de género: el género entendido como atributo de individuos, que es estático y no considerara variaciones y el género entendido como un ordenador social.

Bajo la mirada del género como ordenador social, los hombres y mujeres han sido configurados como personajes que desempeñan roles muy diferente dentro de las esferas pública y privada. Estas diferencias, como afirma Plaza (2010: 22), “describen una realidad: las diferentes sociedades han entendido de manera diferente a los sexos, les han otorgado atributos, papeles sociales diferentes y espacios distintos. El problema está en que estas diferencias han sido interpretadas frecuentemente como desigualdades y, lo que es más importante, los dos sexos han sido juzgados asimétricamente”.

Así, al utilizar el concepto de género, se apunta a “las formas históricas y socioculturales en que hombres y mujeres interactúan y dividen sus funciones. Estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo” (Aguirre, 1998: 20).

De esta forma, los estudios de género comienzan a dejar en el pasado el pensamiento biologicista respecto del origen de la opresión femenina para ubicar esta desigualdad en el plano de lo simbólico, es decir, la categoría de género.

2.3. Construcción de Identidad de Género.

Siguiendo a Lamas (1986) se debe decir que la asignación de género ocurre en el momento del nacimiento del infante dado por las características de sus genitales.

Posteriormente, se da lugar a la adquisición de la identidad de género que se inicia, aproximadamente, a los dos o tres años, coincidiendo con la etapa en que la niña o niño adquiere el lenguaje.

Desde ese instante, en que los seres humanos son llamados varones o mujeres todas sus experiencias pasaran por ese filtro y ya asumida la identidad de género es improbable cambiarla. Ahora, el *rol o papel de género* se origina con el conjunto de normas socioculturales sobre el comportamiento femenino o masculino, en que se desarrolla en niño o niña (Lamas, 1996).

Una mirada que refuerza lo antes dicho presenta García-Leiva (2005), quien sostiene que la identidad de género sería la categorización que hace cada sociedad o cultura sobre lo que consideran hombre o mujer. Para ello, cada cultura ha usado diferentes maneras para legitimar dicha clasificación social. Algunas de las más significativas se encuentran en los medios audiovisuales, y en los libros escolares, debido a su capacidad para influir en la percepción de la realidad social de las personas, reproduciendo la asignación de ciertos estereotipos o etiquetas sociales, a los roles de género.

Al mismo tiempo, García-Leiva (2005) señala que la diferenciación genérica dice relación con las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres en función de sus características y capacidades, tales como las competencias laborales, las preferencias, las aspiraciones, el uso del lenguaje, el concepto de sí mismos y las capacidades cognitivas.

Para Aguirre (1998) estas diferencias de géneros no son totales, sino tendenciales, pues están marcadas socialmente. Al respecto, Gómez (2001: 19) dice:

Las identidades femeninas y masculinas no son algo natural y eterno. Las identidades de género son el resultado de un trabajo social de producción y mantenimiento de determinadas formas de percepción, categorización y

valoración de la relación entre mujeres y varones que sistemáticamente han beneficiado a estos últimos; son, por tanto, cambiantes.

Por último, en función de lo anterior, Lamas (1986) afirma que es inaceptable, entonces, considerar de acuerdo a los diversos estudios que se han hecho a través de los últimos años que las mujeres sean por naturaleza pasivas, vulnerables, sino que esto ocurre como consecuencia de los estereotipos de género.

2.4. Estereotipos de Género.

Los estereotipos de género según Myers (2000) son creencias que las personas tienen acerca de la manera en que las mujeres y los hombres se comportan, los cuales son, generalmente, aceptados por los grupos estereotipados.

Según Barberá y Benlloch, (2004) la activación de los estereotipos de género (EG) se da en la infancia, ya que los niños aprenden a categorizar dos grupos excluyentes y progresivamente a cada uno de estos grupos se les va asignando características físicas, psicológicas, roles sociales y habilidades cognitivas motivacionales y emocionales distintas.

De esta forma, las autoras señalan que los estereotipos de género son un sistema de creencias compartidas acerca de los grupos de hombres y de mujeres, en general, o sobre las características de masculinidad y feminidad por ellos desarrollados y que lo masculino y lo femenino tienen una fuerte tendencia a la polarización de estos dos grupos, ya que, por un lado, lo masculino y lo femenino en su origen se estructuran alrededor de dos grupos excluyentes, el de varones o el de mujeres y, por otro, el dominio de la tradición dualista se caracteriza por presentar conceptos definidos por oposición a otros (cuerpo/alma, emoción/razón, etc.).

Este dualismo, típico de la cultura occidental permitiría una relación jerarquizada entre hombres y mujeres, generando desigualdades que favorecen a uno en desmedro del otro (Barberá, 2004).

Todo lo anterior, agrega Barberá (2004), es un proceso complejo que se desarrolla a través del tiempo y que los estereotipos de género se actualizan constantemente en relación al contexto social en que producen, siendo la activación de éstos prácticamente automática.

Es necesario precisar que los estereotipos existen para ambos géneros y que poseen rasgos positivos y negativos. Por ejemplo, en el lado positivo de los estereotipos de mujeres se cree que son amables, cariñosas, cuidadosas y simpáticas; por el contrario, en el otro lado de la moneda comprende la indecisión, la pasividad y la sensibilidad exagerada. (Barón y Byrne, 2005).

No obstante, si bien los estereotipos serían aplicables a ambos géneros, lo cierto es que éstos predominan respecto del género femenino, en especial, en relación del desempeño de las mujeres en el ámbito privado y los varones en el público.

Sobre este punto, Amorós (1995) plantea lo determinante que resulta para aquello la división sexual del trabajo, pues éste implica el reparto social de tareas en función del sexo lo cual tiene sus orígenes en la Prehistoria.

Para la autora esta división del trabajo de acuerdo al sexo provoca jerarquización en cuanto a la valoración social y económica dados a cada uno de los roles, apreciación que desfavorece a las mujeres y, por ende, se traduce en desigualdad entre ambos sexos.

Amorós (1995) agrega que en la actualidad este tipo de división se mantiene más o menos igual en buena parte de los países que tiene una economía agrícola, especialmente, los tercermundistas. En los países industriales avanzados, en tanto, el trabajo de las mujeres se concentra en el sector terciario, en el área administrativa del sector público de la economía y en

los niveles medios inferiores. En otras palabras, a pesar de los avances sociales las mujeres siguen ocupando puestos de segundo orden.

Baudelot y Establet (1992) afirman que aunque se han dado transformaciones en cuanto que las mujeres han accedido a la educación y a empleos remunerados, el reparto entre los sexos de las tareas domésticas en el seno de la familia no ha cambiado y las mujeres siguen siendo las responsables de ellas, quedando éstas limitadas para ocupar cargos que implique largas jornadas laborales o dedicación total, que en la mayoría de los puestos de responsabilidad exigen.

Según Barberá (2004) la sociedad humana, en general, sigue siendo fuertemente patriarcal, ya que las concepciones sobre los géneros no son cambiantes. Amorós (2005) comenta que el cambio de mirada es una tarea difícil, ya que existe una fuerte presión de los grupos religiosos e ideológicos conservadores, la resistencia al cambio de los estereotipos sociales y las ideas preconcebidas sobre el feminismo que no permiten un avance sustancial en el tema.

En efecto, Bourdieu (1998) asevera que la masculinidad se puede comparar con la nobleza, ya que por ejemplo en muchas sociedades los hombres se sentirían rebajados si tuvieran que realizar tareas domésticas o, por el contrario, esas mismas tareas pueden ser nobles y difíciles si son realizadas por hombres, o triviales o insignificantes cuando son hechas por mujeres.

Para Scott (1996) el género sería por tanto mirado desde esta perspectiva como una forma primaria de relaciones significantes de poder, aunque no es el género el único campo, pero pareciera ser una forma persistente y repetitiva de facilitar la significación del poder en la tradición occidental. Para esta autora, una transformación paradigmática puede producirse en

conmociones políticas masivas, que desechan órdenes viejos y traen órdenes nuevos de la vida social.

Aunque no se han producido conmociones políticas masivas a las que se refiere Scott, sí se han tenido lugar cambios importantes en la concepción de la mujer y su rol en la sociedad.

Cabe recordar que el ingreso de la mujer al mundo laboral se plantea en el contexto de la Revolución Industrial por la gran necesidad económica de las clases más bajas, sin que aquello significase el abandono de sus obligaciones domésticas. Otro elemento que permitió un leve avance en aquel siglo fue el acceso a la educación que tuvieron algunas mujeres inglesas y norteamericanas de clases acomodadas y que lucharon por el derecho al sufragio.

En cuanto al nivel educativo y de las preferencias profesionales de las mujeres se tiene el acceso progresivo de las mujeres a distintas carreras profesionales en los últimos veinticinco años. Así, lo demuestra un estudio realizado en 12 países europeos en 2001, que señalan que las mujeres alcanzan, incluso, un 50 por ciento en todos los niveles educativos, aunque se reparte de forma desigual en las diferentes profesiones.

Otro elemento que ha aportado en el avance del cambio de miradas sobre la mujer está que se ha aceptado que no existen diferencias entre sexos en cuanto a inteligencia (Macoby y Jacklin, 1971). Además, variados estudios sobre dominio social, matemáticas, dominio afectivo y motivacional, habilidades viso- espaciales, entre otros, concluyen que las diferencias entre sexos son contradictorias, complejas y no es fácil establecer su etiología al mezclarse los factores biológicos y sociales.

En consecuencia, pareciera ser que existe una mayor convergencia entre los sexos, así como mayor flexibilidad en las funciones sociales desempeñadas por ambos sexos, pero

conviven con lo anterior diferencias claras en cuanto a las motivaciones personales y a los diferentes significados dados a las conductas (Barberá, 2004).

2.5. Concepto de Imagen e Imagen Retórica

Belting (2007) concibe la imagen como una metáfora para expresar una idea de lo humano, la cual no logra tener consenso tras la caída del cristianismo. Sobre este aspecto, Baudrillard (2000) señala que con este hecho provoca la desaparición de lo que se entendía como real, por tanto, la imagen ya no permite imaginar lo real, sino que ella misma lo es.

Este autor agrega que los seres humanos han elaborado imágenes sobre sí mismos desde mucho tiempo antes al comienzo de la escritura sobre sus acciones. De este modo, se puede decir, siguiendo al autor, que existe una necesidad innata por parte de los individuos hacia la reproducción de otro yo que les permita reconocerse. Baudrillard (2000), al respecto, precisa que dichas imágenes se representan por medio de una “cámara virtual” que se ubica en la mente.

Por otro lado, Belting (2007) plantea que la imagen, también, se constituye como un discurso influyente y manipulador, capaz de controlar la realidad social y religiosa con una autoridad emanada de la conciencia colectiva. Para Baudrillard (2000) esto lleva a los sujetos a convertirse en *ready-made*, vale decir, a la pérdida de la identidad.

Así, Eco (1972) en el último código visual interpela al concepto de imagen retórica, o sea, a la unión de una imagen más elementos lingüísticos que buscan persuadir al receptor.

En este sentido, Barthes (s/f) considera que existen tres tipos de mensajes posibles en la comunicación: mensaje lingüístico, denotado y connotado. En el primer de estos mensajes, la imagen entrega de inmediato su mensaje, siendo sus soportes una leyenda marginal y las etiquetas insertadas en la naturalidad de la escena. Por otra parte, el mensaje denotado

constituye un mensaje privativo, constituido por lo que queda en la imagen cuando se borran (mentalmente) los signos de connotación. Al mensaje connotado, Barthes le da distintas denominaciones: simbólico y cultural. En este caso, los signos provienen de un código cultural y el número de lecturas de una misma lexía varía según los individuos.

Al mismo tiempo, Barthes (s/f) dice que para llevar a cabo la construcción de las imágenes retóricas se utilizan técnicas, tales como el montaje (unión de dos imágenes para crear una realidad) y la pose, donde una persona debe hablar corporalmente lo que se desea transmitir.

Para Eco (1972) el valor estético de la imagen retórica convierte en persuasiva la comunicación, porque la hace memorable. Desde luego, el tropo interviene con el único fin de persuadir y estimular emotivamente para atraer la atención y hacer más nuevo un argumento que en otro caso estaría gastado.

El autor antes citado, explica que la imagen retórica puede ser analizada atendiendo a sus niveles de codificación: nivel icónico (nivel de la imagen en sí, nivel iconográfico (responde a las connotaciones evocadas mediante las imágenes), nivel tropológico (implica el valor estético que tienen las figuras retóricas), nivel tópico (hace referencia a las premisas que la imagen pone en juego) y nivel entimémico (guarda relación con la serie de presupuestos convencionales o tradicionales que actúan como premisas no expresas).

2.6. Currículum y Género

2.6.1. El Currículum Oculto y género.

El currículum oculto ha sido definido como “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza - aprendizaje y en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional en el currículum oficial” (Torres, 1998: 219).

La caracterización de este currículum en el contexto de la presente investigación cobra especial relevancia, debido a los efectos que genera sobre el desarrollo en las aulas de procesos muy sutiles, como la discriminación por sexo. Un primer elemento relativo a esto es la desvaloración de la docencia como un trabajo, eminentemente, femenino. Un segundo elemento es la presencia en los textos escolares con los que se enseña a los estudiantes de una serie de ideas enquistadas en el seno del currículum oculto.

2.6.2. La Presencia del Currículum Oculto en los Textos Escolares.

Según Arenas (1995) los textos escolares, además, de su contenido explícito transmiten parte de una cultura. Estos modelos culturales si bien no son objeto de la asignatura estudiada subyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecida. Así, en concreto, los modelos de comportamiento masculino y femenino, a fuerza de repetirse, se solidifican, se fajan, se convierten en normas.

En este contexto, el libro escolar tiene mucha importancia, ya que es una de las fuentes más importantes de conocimiento para los niños y las niñas. Al mismo tiempo, posee una larga presencia en la vida de los escolares, pues es tomado como punto de referencia del aprendizaje, sirve de puente entre los padres y la escuela y puede ser utilizado en solitario durante todo el tiempo que se quiera. El libro de texto tiene, también, un carácter prescriptivo, pues es el referente directo del aprendizaje.

De esta manera, se entiende que los modelos que se perciben en la familia, en la escuela, en la publicidad y en los libros escolares conforman una forma de autocomprenderse, de autodefinirse y de comportarse.

De este modo, en el análisis de los libros de texto suelen aparecer referencias relativas al estereotipo social y al estereotipo psicológico (Arenas, 1995). Respecto del estereotipo social, se puede decir, que la mujer tiene menor protagonismo, está muy presente en las tareas de la casa y el cuidado de los hijos, tiene participación en las actividades de tiempo libre y posee un importante papel como objeto de consumo erótico. En cuanto al estereotipo psicológico, las

mujeres presentan estados de alegría y tristeza, muestra actitudes de diálogo, dependencia y receptividad, se presenta como un ser débil y coqueta que desea agradar a los hombres.

2.6.3. Concepto de Texto Escolar.

En relación al concepto de texto escolar se debe señalar que no existe una definición única de éste, tendiéndose a la utilización indistinta de vocablos, tales como “textos escolares”, “manuales de estudio”, “libros de textos” para designar el mismo objeto. De este modo, se puede decir que el concepto es polisémico y la utilización de un u otro término dependerá del contexto sociolingüístico en que sea aplique y el enfoque teórico desde el cual se aborde.

En este sentido, entonces, es factible distinguir dos perspectivas: La primera se condice con una aproximación al concepto desde una perspectiva lingüística como parte del discurso docente y, la segunda, desde una mirada crítica de los textos escolares como instrumentos curriculares ideologizados.

2.6.3.1. Texto Escolar como parte del Discurso Docente: Enfoque Lingüístico.

Alarcón (2011) explica que el discurso docente forma parte del denominado discurso profesional y, por tanto, tiene un rol de interacción entre la sociedad y la comunidad profesional sobre la base de la movilización de conocimientos especializados. Señala además que, aunque se ha avanzado en el área de la Lingüística hacia la caracterización de los discursos profesionales aún no existe un planteamiento que dé cuenta de las prácticas discursivas respecto del discurso profesional docente.

No obstante, el autor antes referenciado, como un primer intento definitorio, plantea que el discurso docente o pedagógico se construye al reordenar y reenfocar los discursos de especialidad que utiliza para sus fines de transferencia de conocimiento, por lo cual su principal característica es la recontextualización de otros discursos especializados. Al respecto, Alarcón (2011: 161-162) precisa:

Discurso Profesional Docente corresponde a los textos que produce y recepciona un(a) profesor(a) para el desempeño de su labor docente, referidos a cualquiera de las seis funciones consideradas como parte de la labor profesional de un(a) docente, ya sea en modalidad oral, escrita o multimodal; además, son parte también del Discurso Profesional Docente los textos especializados utilizados para la formación docente de especialidad vinculadas al qué enseñar y los textos de formación sobre las disciplinas que investigan y se especializan en cómo enseñar, y que se incluyen como investigaciones referidas a Educación.

Por último, precisa el autor antes citado que esta aproximación conceptual contempla una variada gama de textos, tales como:

Entre los textos considerados como Discurso Profesional Docente podemos considerar los decretos que contienen los contenidos curriculares de la enseñanza, el Estatuto Docente, las planificaciones, las evaluaciones, pruebas y/o exámenes, las clases, fichas, guías, libros de texto, libro de clases,

documentos administrativos, libreta o registros de notas, reuniones de apoderados, documentos de orientación, test de indagación socioafectiva y vocacionales, fichas de seguimiento de casos de alumnos, entrevistas, documentos de investigación, reportes de derivación médica, psicológica, psicopedagógica entre otros.

En consecuencia, los textos escolares, bajo una lógica anclada en la Lingüística textual, corresponde a un tipo de texto que tiene un fin pedagógico, que se establece en una relación intrala y en un espacio institucional, esto es, la escuela, cobrando relevancia en ese contexto.

2.6.3.2. Textos Escolares como Instrumentos Curriculares: Enfoque Crítico.

Ruiz y Vallejo (2003) sostienen que el discurso pedagógico actúa como un elemento transmisor de valores. Desde luego, partiendo de los postulados de Bourdieu y Passeron (2001) así como los de Berstein (1998) plantean que el discurso pedagógico no es neutral, por tanto, perpetúa las relaciones de poder y la arbitrariedad interiorizada.

En particular, sobre los textos escolares, Ruiz y Vallejo (2003: 125) consideran que éstos tienen una influencia directa sobre los estudiantes, ya que “siguen siendo el instrumento de trabajo y consulta globalizador, a la vez, unificador, por su carácter común en todas las escuelas y también como herramientas de comunicación educativa a través del lenguaje verbal e icónico impreso y de carácter permanente”.

Por su parte, Rodríguez (1998), también, adscribiendo a la postura planteada por Berstein, establece que los textos escolares son un recurso pedagógico, el que de manera invisible hace aparecer y desaparecer las desigualdades. Sobre este punto, la autora recalca lo que sigue:

Los libros de texto, además de su contenido, explícito (matemática, física, lenguaje, etc.) transmiten parte de una cultura, describen un tipo de realidad social, unos valores, muestran unos modelos de vida y una visión de lo

masculino y lo femenino socialmente establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos (Rodríguez, 1998: 260).

Profundizando esta idea, la autora comenta que “los libros de texto, al igual que cualquier recurso didáctico, son productos políticos” (Rodríguez, 1998: 261). Esto, porque responden a las racionalidades e intereses de los sistemas de gobiernos imperantes.

Concomitantemente, Blanco (2003: 32) asevera que los “libros de texto constituyen la herramienta creada para recoger y presentar a los escolares la cultura seleccionada para ser transmitida”. De ahí, que lo que los niños y niñas aprendan es -a juicio de la autora- es sólo un fragmento del bagaje cultural del cual dispone un pueblo.

Blanco (2003: 32) señala que, en definitiva, los “libros de texto tratan de decirnos cómo son y cómo deben ser las cosas, quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir”. Vale decir, los textos escolares no son sólo imágenes y contenidos, sino que constructores de representaciones de mundo.

2.6.3.3. Los textos escolares como portadores de Estereotipos de género.

Como señalan diversos autores ya citados, la educación es portadora de ideologías y desigualdades y el sistema perpetúa órdenes sociales difíciles de cambiar como son los estereotipos de género. Para profundizar sobre la presencia de estereotipos de género en los textos escolares se revisa a continuación la situación en Europa y América Latina.

Comenzando con trabajos realizados en Europa, Blanco (2000) realiza una investigación en España, que arroja como resultado referente a los estereotipos, que el personaje tipo protagonista en estos textos era el varón, adulto, que ejerce una gran variedad de ocupaciones, entre las que resaltan las del ámbito intelectual, frente a las manuales. En general, este varón adulto, intelectual realiza ocupaciones que en una gran proporción no están abiertas para las

mujeres. Otro dato interesante entregado por este estudio fue que 1 de cada 10 personajes era mujer, pudiendo ampliarse esta cifra a 2 si se incluyen a mujeres junto a varones.

En cuanto a estereotipos sexistas el estudio de Blanco (2000) plantea que el 34 % de los personajes femeninos son mitológicos o literarios; el 20% son diosas de diferentes religiones, otro 20% son escritoras; el 6% son reinas o han tenido un papel ligado al gobierno o con posibilidades de ejercerlo a través de la dinastía, hay un 6% para mujeres científicas, 7% de deportistas y se constata que 6 de cada 10 casos no constituyen genealogía válida para las mujeres, puesto que representan papeles o cualidades no opcionales, es decir, no se puede elegir ser diosa ni personaje mitológico o literario ni reina.

De este modo, las mujeres aparecen realizando actividades domésticas: son madres, hijas hermanas, esposas de alguien y son escasas las mujeres que aparecen en actividades vinculadas al ejercicio del poder, la política y la creación científica.

Blanco (2003), a su vez, presenta los resultados de una investigación sobre las representaciones de las mujeres y los varones en una amplia muestra de libros de textos del primer ciclo de ESO. La autora logra determinar que la mayor frecuencia de aparición la tienen, en general, los varones y que los personajes más habituales son identificados a través de una fórmula conocida como masculino genérico. Además, la investigadora indica que las acciones más comunes realizadas por estos personajes son de carácter intelectual y artístico.

Michel (2001) a su vez, presenta un compilado de investigaciones sobre la situación de varios países europeos respecto al tema. En éste se establece, por ejemplo, que en Noruega se analizaron todas las asignaturas, tanto de enseñanza primaria como secundaria. Los textos de literatura noruegos, según esta investigación concede muy poco espacio a las autoras, como si no existiesen.

Así , según concluye Michel (2001) las actividades deportivas, el compañerismo, las acciones heroicas son sólo asignadas a los varones., llegando a la conclusión que los estereotipos sexistas más anticuados y ridículos persiguen a los niños y niñas y estudiantes durante toda su escolarización, desde la infancia hasta los estudios de la secundaria, presentando siempre a los varones como figuras omnipotentes y que ejecutan roles interesantes, además, de ser los protagonistas de la historia y, por tanto, dirigen el mundo. Por el contrario, a las mujeres se les presenta en el polo opuesto: son despreciadas, sumisas, remitidas al desempeño de las tareas hogareñas y a la maternidad.

En Francia la situación no es muy distinta. La autora citada revela que en los manuales utilizados en los centros de enseñanza secundaria se encuentra continuamente el sexismo. De hecho, en la propia gramática francesa la palabra “homme” se refiere al conjunto de los seres humanos (lo mismo ocurre en la gramática española e inglesa). Los oficios en estos manuales se designan con la forma masculina y a las mujeres se les presentan como madres que permanecen en casa y cuidan de la familia. Ahora, en los textos literarios el trabajo, el deporte el compañerismo, el heroísmo son exclusivamente masculinos.

Continuando con los trabajos desarrollados en Europa, Rodríguez (1998), quien analiza el papel de la mujer en los libros de textos de secundaria, establece que si bien existe en España un movimiento importante relativo a la promoción de la igualdad de género persiste en las aulas y, en particular, en los libros de texto el sexismo y el olvido sistemático de la existencia de la mujer como agente social.

Otra investigación de similares características, también, desarrollada en España es la realizada por Peñalver (2003). En el estudio, la autora, quien analizó 24 libros de textos usados en la educación secundaria en la enseñanza de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, plantea que en los primeros se emplea un lenguaje absolutamente sexista y que, en general, el género

masculino es el más utilizado en tres editoriales. Respecto de las ilustraciones, la investigación concluye que el 57% de las imágenes muestra a uno o más personajes masculinos. Por último, en relación al contenido se establece que el 74% de los personajes son varones; mientras que sólo el 10% corresponden a mujeres.

Siguiendo con la misma perspectiva de las investigaciones precedentes, Llorent (2012) analiza la situación de las mujeres en el diseño y desarrollo de los planes de estudio escolares, así como la construcción de los libros escolares. Al igual que las autores antes referenciadas indica que éstos instrumentos curriculares presentan, a veces, conocimientos sesgados e influenciados por matrices sexistas, por lo tanto, resulta imperioso trabajar por la igualdad entre mujeres y hombres con el objetivo de luchar contra el currículum oculto.

Un trabajo de singular importancia llevado a cabo en España es el de Ruiz y Vallejo (1999), quienes intentan responder la pregunta: ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? Los autores señalan que existen una serie de sistemas de valores en los libros de textos, los cuales son cada vez menos perceptibles, por lo tanto, resulta muy complejo su análisis. Así, los investigadores comentan que “los libros de texto no sólo enseñan la materia escolar ni es el dominio de ese saber en concreto lo que cultivan, sino que todo un código de símbolos sociales que comportan ideología sexista” (Ruiz y Vallejo, 1999:143).

En cuanto a investigaciones en Latinoamérica un estudio de Guerrero y Provoste (2006) titulado “Equidad de género y reformas educativas”, que comprendió a cuatro países: Chile, Argentina, Perú y Colombia, arrojó, en general, que en los cuatro países es mínima la producción de análisis sobre este proceso y muchos de los estudios encontrados son anteriores a las reformas educacionales, centrándose sólo en uno o más textos sin comparar sus cambios en el tiempo o sin referirlos a las reformas curriculares. A la vez, la investigación constató, por ejemplo, que en Argentina y Colombia no existen programas nacionales de elaboración de

textos para el alumnado y docentes, siendo las editoriales las responsables de actualizarlos en función de los marcos curriculares oficiales y que en Perú el Ministerio de Educación produce y distribuye gratuitamente materiales a las escuelas, aunque su cobertura no es universal ni alcanza a todos los niveles.

Por último, contribuyendo a esta discusión, Gómez y Forero (2011) investigaron en Colombia las representaciones de género en las imágenes icónicas de los textos escolares de Ciencias Naturales de los grados sextos a noveno de básica secundaria publicados en el período 1995-2009. En este trabajo de titulación de Magíster, concluyeron que existe un predominio en la imagen de personajes masculinos en un porcentaje de diferencia que no se corresponde a la realidad social, agregando que la figura de la mujer se oculta o se invisibiliza.

Respecto de los textos escolares de diversos subsectores empleados en la enseñanza de los educandos chilenos, autores como. Binimelis y Blázquez (1992), Montecino (1997), Mella (2001), Acevedo (2003), Madrid (2007), Minte (2010), Amaya y Corrales (2011) y Alarcón, (2011) entre otros, concuerdan en que estos elementos constitutivos del discurso docente siguen estando permeados por desigualdades de género, por lo tanto, actúan como lo denominan Bourdieu y Passeron, (2001) mecanismos de reproducción de la violencia simbólica.

Por ejemplo Binimelis y Blázquez (1992), quienes tras revisar los textos de Castellano de Primero a Quinto Básico vigentes en 1991, que formaban parte del Programa de las 900 Escuelas, concluyeron que el sexismo se manifiesta en la ausencia de las mujeres en la realidad mostrada en los textos.

Las autoras explican que la discriminación se realiza a través de la invisibilización de las mujeres mediante el uso del castellano y sus estructuras lingüísticas, lo que se traduce en el empleo recurrente de plurales masculinos, sustantivos genéricos singulares y de la escasa o nula mención de las mujeres en los relatos, cuentos y ejercicios que incluyen los textos escolares. Las

autoras, también, comentan que en los textos lo característico del ‘ser mujer’ es ser madre y ama de casa que realiza las funciones de alimentación, limpieza y asistencia afectiva, y en aquellos casos en que trabaja las labores que desempeña son una extensión del rol anterior (ella es profesora, vendedora o enfermera). El ser hombre, en tanto, se caracterizaría por ser un trabajador que puede elegir entre variados oficios, un padre que descansa en el hogar y participa en las actividades recreativas con sus hijos. El mundo de lo, tradicionalmente, masculino aparece en los libros sobrevalorado en relación a lo femenino, destacándose el desempeño de los hombres respecto del que tiene la mujer.

Asimismo, las investigadoras constatan que los hombres se muestran realizando una serie de tareas dentro del ámbito público. Sin embargo, el “hogar” tiene una baja mención y los hombres realizan una gama de tareas reducidas en él.

Montecino (1997), en la misma área de investigación, realiza un análisis de siete libros de castellano (desde Segundo a Octavo Básico) usados en el país previo a la puesta en marcha de la Reforma Educacional, desde la perspectiva de la construcción simbólica de lo femenino y lo masculino. Este estudio da cuenta de que prevalecen de lo masculino en los textos a través de la escasa presencia de modelos y figuras de mujeres, así como de una representación ligada a atributos poco valorados, tales como el sufrimiento, la envidia y la histeria o al afecto, la conformidad y la amabilidad. Las figuras de hombres, en cambio, se vinculan a la acción y al desafío.

Siguiendo con esta línea de reflexión, Mella (2001), analiza textos escolares de Matemáticas. Este trabajo basa su observación en un grupo de indicadores (presencia, actitud, actividades y autoría) aplicados a textos e imágenes. Así, efectúa un conteo de frecuencias y un análisis cualitativo, concluyendo que en los textos se encuentra un 67% de presencia masculina y

muy rara vez la presencia femenina aparece en roles principales; las actitudes activas corresponden mayoritariamente a hombres y las pasivas a mujeres.

A ello se suma, que la imagen femenina cumple, por lo general, funciones secundarias en todas las actividades mencionadas en los textos (recreativas, artísticas, domésticas, de estudio y de empresa), salvo en las actividades domésticas.

Un estudio de similares características es el realizado por Acevedo (2003), quien toma como base textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, de Primero y Segundo año de Enseñanza Media distribuidos por el MINEDUC y utilizados en escuelas privadas.

En este trabajo se concluye que en comparación a los textos escolares anteriores a la Reforma Educacional; los textos actuales presentan un grado menor de sexismo. En cualquier caso, consideran que el resultado final es aún insuficiente e insatisfactorio, ya que a pesar de que hay secciones que se refieren de manera explícita al papel de las mujeres, en el recuento de las imágenes siguen predominando los hombres, así como que los papeles en que se muestran a las mujeres son más anónimos y de menor importancia que los de los hombres.

Avanzando con las investigaciones nacionales sobre sexismo en textos escolares, López (2008) plantea que los cambios introducidos en los textos escolares en Chile apuntan, principalmente, a la visibilización de las mujeres en áreas que eran tradicionalmente desarrolladas por hombres, pero que hombres y mujeres no se presentan en tareas domésticas, por lo que el espacio privado del hogar ha desaparecido.

También, afirma que en cuanto al lenguaje el avance sólo se ha alcanzado en cuanto a incluir a hombres y mujeres en el discursos de manera superficial (usando @, o las/los), sin embargo, al hacer un análisis más profundo del lenguaje y los mensajes que entregan éstos siguen siendo estereotipados.

Una mirada ligada a la anterior, presenta Minte (2010), quien estudia la imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile desde un enfoque crítico, planteando que si bien desde el año 1991 el Ministerio de Educación, siguiendo las recomendaciones del SERNAM, estableció a las editoriales encargadas de productos dichos instrumentos pedagógicos eliminar el sexismo en los textos escolares, esto no se ha logrado. En efecto, la autora en su estudio establece como principal conclusión que persiste la ausencia de las mujeres en los contenidos escolares.

Lo antes expuesto, es ratificado por un estudio más reciente, que analiza los recursos lingüísticos utilizados con fines ideológicos, racistas y sexistas presentes en el discurso docente, específicamente, en los textos escolares de Educación Básica para la enseñanza del Inglés, desarrollado por Amaya y Corrales (2011).

Este trabajo, que en concreto analiza la ocurrencia los rasgos léxicos-semánticos asociados a las características estructurales internas de los textos escolares empleados en la pedagogía del inglés en los colegios de administración pública y privada del país, partiendo de una muestra representativa de ocho libros educacionales (del año 2007) utilizados de 3° a 8° Básico, establece las siguientes observaciones:

En los textos escolares utilizados, tanto en la educación pública como privada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los cursos de tercero a octavo básico se utilizan con recurrencia recursos lingüísticos con contenido ideológico patriarcal (29 enunciados en total). De esta manera, en el discurso docente se sigue perpetuando y reproduciendo la imagen de supremacía del varón por sobre la mujer, donde éste ejerce los cargos de poder, es el proveedor y tiene las mayores cualidades intelectuales.

Al mismo tiempo, el empleo recurrente de fotografías (31 unidades) se vincula desde el punto de vista semántico con las expresiones léxicas de tipo patriarcal y sexistas por cuanto sirven de anclaje gráfico de la realidad reconstruida en los ocho textos analizados.

Por último, las expresiones léxicas con contenido ideológico patriarcal y sexistas encuentran su máxima expresión (32 en total) en los textos “English Zone II Workbook, 5° año Educación Básica” y “My World Inglés 5° año de Educación Básica. Texto para el Estudiante”, ambos correspondientes al mismo nivel educativo. De esto se desprende, que el uso de textos con estas características en el punto de inicio del segundo ciclo formativo de la Educación Básica podría conllevar la instalación de un discurso pedagógico hegemónico que se instala en niños y niñas de 10 años de distintos estratos sociales y culturales (Amaya y Corrales, 2011: 22).

Finalmente, las autoras añaden que resulta vital el acercamiento al análisis de los textos escolares, pues “todavía persiste un vacío en el conocimiento de la eventual carga ideológica, racista y sexista presente en el discurso docente, en este caso particular, los libros de estudio de Inglés” (Amaya y Corrales, 2011: 3).

En general, referente a la situación de las mujeres en los textos escolares en Chile, autores como Madrid (2007) señalan que si bien en los textos escolares ya no se encuentra el sexismo tan evidente que aparecía hasta hace pocos años en las imágenes y en el lenguaje; todavía no existen los estudios suficientes sobre sexismo en los textos escolares, realizados después de la Reforma Curricular Chilena.

Al mismo tiempo, el autor, recalca que se han desarrollado iniciativas limitadas para la superación del sexismo en los textos escolares, reconociendo que en ellos se expresan los objetivos y contenidos del currículum explícito y contienen, a la vez, distintas dimensiones (como lenguaje, iconografía, transmisión de estereotipos) que operan de manera implícita u oculta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma Interpretativo.

El presente estudio adscribe al paradigma interpretativo, pues se analiza el fenómeno de los estereotipos de género en los libros escolares de Lenguaje y Comunicación editados en 2012, considerando: el ambiente natural o contextual del fenómeno, en este caso, los libros de textos en su contexto de producción y circulación; el posicionamiento del sujeto humano (investigador) como principal instrumento de investigación.

3.2 Metodología.

La metodología utilizada es cualitativa ya que se busca como objetivo general caracterizar los estereotipos de género presentes en las imágenes y en el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de primero a cuarto de enseñanza media editados en 2012.

A partir de este enfoque es posible, específicamente, reflexionar respecto de los principales constructos teóricos que sustentan la investigación, identificar los estereotipos de género presentes en las imágenes y en el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media y describir los estereotipos de género presentes en las imágenes y el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media.

Asimismo, el interés del enfoque cualitativo radica en la descripción del fenómeno en estudio para entenderlo en su totalidad, buscando la comprensión de las complejas situaciones que se dan en la realidad.

3.3. Tipo de Estudio

El presente estudio es de índole descriptivo, pues se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno.

Particularmente, la investigación ahonda en la reproducción en los textos escolares de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación de los estereotipos del género femeninos en las imágenes y en el contenido, potenciando la desigualdad de condiciones de las mujeres en relación con los varones.

3.4. Diseño de la Investigación

Esta investigación, dados los fines propuestos, adscribe al diseño hermenéutico, entendida como un conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen finalidades, metodología y fundamentación diferentes a las propias de la ciencia natural. En efecto, la hermenéutica en tanto sustentada en el paradigma humanista enfatiza la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido.

La hermenéutica, nos permite comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso en el texto.

3.5. Las fuentes.

Las fuentes corresponden a cuatro textos escolares de Lenguaje y Comunicación correspondiente a primero, segundo, tercero y cuarto de Enseñanza Media, publicados durante el 2012, por editoriales privadas y utilizados en establecimientos educacionales

municipalizados a nivel nacional. Específicamente, los textos de NM1 y NM2 son de Editorial Santillana y NM3 y NM4 de Editorial SM. En total se analizaron 1.116 páginas.

Las fuentes constituyen a una muestra intencionada, y el criterio de selección se basó en la actualidad, accesibilidad y uso masivo de estos textos en el sistema educativo municipal. Además estos textos fueron usados en las aulas por la autora en el año 2012.

Tabla 1.Fuentes

LIBRO	AUTORES	EDITORIAL	AÑO	Nº Pp
1año medio	Margarita Vidal Lizama Marcelo González Zúñiga	Santillana	2012	288
2año medio	Margarita Vidal Lizama Marcelo González Zúñiga	Santillana	2012	288
3año medio	Jaime Bristilo Cañón Marcelo Cárdenas Sepúlveda Paula Guin-Po Bon	SM	2012	304
4año medio	Mario Álvarez Berríos Ricardo Olmos González Edgar Riquelme Morales Karen Maturana Paz	SM	2012	272

3.6. Instrumentos de producción de Datos

En esta investigación se emplea como instrumento de investigación una pauta de análisis hermenéutico, que fue elaborada a partir de los aportes de Binimelis y Blasquez (1992), Blanco (2000), Mella (2001), Michel, (2001), López (2008)) y Gómez y Forero (2011), que fueron aplicadas a 333 imágenes que es la totalidad de las ilustraciones de los 4 textos escolares en que aparecen figuras femeninas y 288 textos informativos y literarios que conforman la totalidad de textos en que aparece alguna mujer.

Tabla 2. Pauta de Análisis Hermenéutico
Creada por la autora.

CATEGORÍAS	DESCRIPTOR
Categoría 1	Frecuencia de las mujeres en las imágenes y contenidos
Subcategoría A	Mujeres solas
Subcategoría B	Mujeres junto a hombres
Subcategoría C	Mujeres en grupos
Categoría 2	Profesiones u oficios de las mujeres
Categoría 3	Roles y Actividades de las mujeres
Categoría 4	Actitudes de las Mujeres
Categoría 5	Sentimientos que transmiten las mujeres
Categoría 6	Mujeres en segundo plano.

3.7. Análisis de los Datos

En este punto se describe el procedimiento de análisis que se emplea en la investigación, en este caso, corresponde al análisis documental de contenido (ADC), pues tiene consonancia con el enfoque histórico-hermenéutico escogido puesto que éste requiere de la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido.

Respecto a la metodología del Análisis Documental de Contenido, se llevo a cabo en las siguientes etapas.

1. Lectura/Comprensión: Aquí, la lectura es la única forma de acceso posible a los contenidos de los documentos, por lo tanto, se torna en una labora relevante. Asimismo, el proceso de comprensión implicó interpretar los hechos descritos en los textos.
2. Análisis: Esta etapa está íntimamente relacionada con la anterior, pues el investigador luego de comprender los textos debió analizarlos, tomando en cuenta dos momentos: selección e interpretación. El primero contempla la segmentación del documento en unidades más pequeñas y la contracción de éste a través de la eliminación de los elementos carentes de significación para los fines investigativos y, el segundo contempló el acto interpretativo en sí de los textos.
3. Síntesis: Corresponde a la etapa final del proceso y considera el arte de componer el texto.

En último término se establecieron las principales operaciones del ADC:

1. Clasificación: Esta operación consideró el agrupamiento de la información en categorías o clases.
2. Indización: Esta operación implica la vinculación de las ideas centrales de los textos para su indización en función de algunos términos establecidos.
3. Proceso de resumir: Esta operación consiste en la reducción cognitiva y la reconstrucción textual en un modelo reducido con el fin de emanar un nuevo texto.

El procedimiento de análisis de datos se llevó a cabo, cumpliendo las siguientes etapas:

1. Análisis previo o lectura de documentos: El eje central de la investigación fue la representación de género en las imágenes y el contenido de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de primero a cuarto medio de enseñanza media. Por lo que, inicialmente se procedió a identificar el material para organizar, examinar con el objetivo de cristalizar las ideas acerca de la forma de recoger la información que fuera relevante y contrastable con las demás investigaciones consultadas.
2. Selección de los informantes. Se estableció la cantidad de textos suficientes y el período a delimitar que pudiera dar cuenta del comportamiento de las categorías.
- 3.-Determinación de categorías de análisis: Esta tarea se llevó a cabo por medio de la determinación de las categorías, pues éstas constituyen el eje primordial de la exploración de datos cualitativos, haciendo posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico.

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación, se presenta el análisis de cada una de las categorías establecidas para los fines de este estudio. En primer lugar, se consideran los resultados del análisis de las imágenes y, segundo lugar, el análisis de los contenidos de los libros de estudio Lenguaje y Comunicación de Editorial Santillana y SM, de los cuatro niveles que conforman la enseñanza media en nuestro país.

Cabe señalar que el análisis se ha realizado por orden secuencial de los cursos, vale decir, se parte de NM1 a NM4, teniendo como parámetro las categorías establecidas en la metodología. Primero, se da cuenta de los hallazgos encontrados en las imágenes y, luego, en los contenidos.

4.1. Resultados por Categoría.

Análisis de Imágenes:

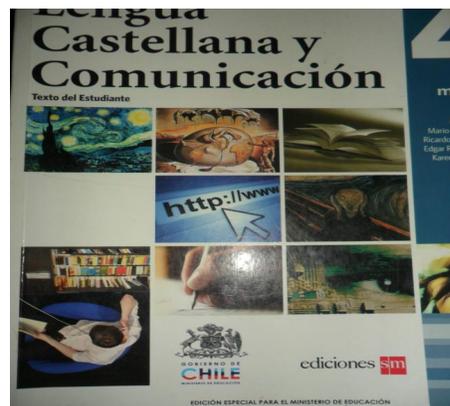
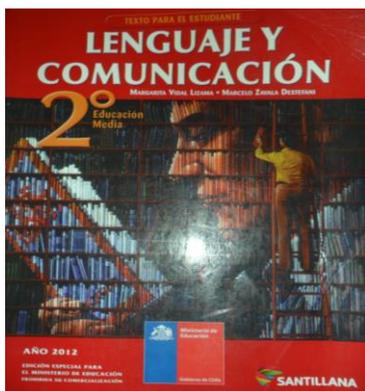
Categoría 1: Frecuencia de mujeres en las imágenes de los textos escolares.

El análisis de esta categoría dio como resultado la superioridad numérica de los varones en relación a las mujeres en los cuatro textos analizados de las dos editoriales elegidas. Ellas representan el 34,8% y ellos el 65,2 %.

De un total de 333 imágenes analizadas, que es la sumatoria de los cuatro textos de la muestra, se tiene que las mujeres aparecen mucho menos veces que los varones (ellos 217 veces, ellas 116). Además, es necesario señalar que cuando las mujeres aparecen los hacen acompañadas de otras mujeres, pero sobre todo, de varones. Incluso en la portada de los textos son los varones

los protagonistas, tres de cuatro textos el diseño corresponde a uno o más varones, (como se verifica a continuación).

Por último, en escasas ocasiones se muestran a mujeres solas.



Subcategoría A: Mujeres solas.

Como se señaló anteriormente, las mujeres aparecen en pocas ocasiones solas (14,8%), por lo que en la mayoría de los casos están acompañadas por varones.

Subcategoría B: Mujeres junto a hombres.

Las mujeres aparecen en reiteradas ocasiones acompañadas de varones, quienes, por lo general, son padres, esposos, jefes, reyes, amigos, entre otros. De este modo, se manifiesta la dependencia de las mujeres hacia ellos.

Subcategoría C: Mujeres en grupos.

Tal como la presencia de las mujeres solas es mínima, las mujeres en grupos, también, lo son. En efecto, existen escasas imágenes que presente a las mujeres de manera grupal.

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres.

Las mujeres en las ilustraciones no son profesionales y cuando tienen algún oficio o carrera profesional, éstas no son muy variadas ni en cargos de poder, presentando a la mayoría como escritora o actriz.

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres.

Los roles y actividades que desempeñan las mujeres en las imágenes de los textos escolares son, en primer lugar, el rol de musa, entendidas como las figuras femeninas presentadas en cuadros, retratos, fotografías, etc., para admirar y que no están realizando ninguna actividad, sino posando para ser presentada en estos medios visuales. En segundo lugar, las mujeres desarrollan la labor de esposas, ya que aparecen en una frecuencia importante acompañadas de varones que son sus parejas. En tercer lugar, las mujeres realizan funciones de dueña de casa, puesto que se presentan en labores que aluden al hogar, como cocinar o limpiar. Es necesario señalar que al analizar los roles más recurrentes los desarrollados en el ámbito familiar se presentan con mayor frecuencia, puesto que las madres, esposas, dueñas de casas son más abundantes que las musas (madres, esposas, dueñas de casa: en 49 ocasiones y musas en 39) por lo que podemos señalar que ellas son representadas en las imágenes como mujeres que se desenvuelven en el ámbito familiar-doméstico, es decir en roles tradicionales.

Categoría 4: Actitudes de las mujeres.

Las mujeres en las imágenes aparecen en su mayoría pasivas, es decir, no realizan actividad, están contemplativas, contenidas por varones, sentadas, esperando algo o a alguien. A la vez, las mujeres no realizan deportes ni actividades recreativa.

Categoría 5: Sentimientos que transmiten las mujeres.

Los sentimientos a los cuales se asocia a las mujeres en las imágenes en un porcentaje importante es la tristeza, luego, la alegría. También, la rabia y el miedo aparecen en forma recurrente.

Categoría 6: Mujeres en segundo plano.

Las mujeres son presentadas en una gran cantidad de ocasiones acompañadas de varones, que las protegen, las acompañan o las contienen emocionalmente, por lo tanto suelen aparecer en segundo plano o como personaje secundario. A continuación una tabla resumen de los resultados de análisis de las imágenes.

Tabla 3. Análisis de Imágenes (Total imágenes: 333)

Creada por la autora.

CATEGORÍAS	DESCRIPTOR	RESULTADOS.	PORCENTAJE
Categoría 1	Frecuencia de las mujeres en las imágenes	Ellas aparecen 116 veces. (Ellos 217.)	Ellas:34,8% Ellos: 65,2
Subcategoría A	Mujeres solas	Ellas aparecen solas 49 veces	14,8%
Subcategoría B	Mujeres junto a hombres	Ellas junto a ellos aparecen 58 veces	17,4%
Subcategoría C	Mujeres en grupos	Grupos de mujeres 17 veces	5,1%
Categoría 2	Profesiones u oficios de las mujeres	Mujeres profesionales aparecen 37 veces, y en 24 de estas profesiones son actrices y luego escritoras.	11%
Categoría 3	Roles y Actividades de las mujeres	Ellas son representadas como musas en 20 ocasiones, en 7 son dueñas de casa en 4 religiosas, en frecuencia menor son esposas o estudiantes.	Musas: 6% Dueñas de casa: 2,1%
Categoría 4	Actitudes de las Mujeres	Ellas manifiestan una actitud de pasividad en 56 ocasiones y en 19 de actividad.	Pasividad:16,8 % Actividad:5,7 %
Categoría 5	Sentimientos que transmiten las mujeres	Ellas transmiten en 31 ocasiones tristeza y en 18 el sentimiento de alegría , luego rabia y miedo	Tristeza: 9,3 % Alegría: 5,4 %
Categoría 6	Mujeres en	Ellas son protagonistas en 38	Protagonistas:11,4

	Segundo Plano.	ocasiones y secundarias en 58.	% Secundarias: 17,4%
--	----------------	--------------------------------	-------------------------

1.-Ilustración representativa de características de las mujeres en las imágenes.

Fuente: libro de lenguaje y comunicación, Tercero Medio, editorial SM

(Pp.: 134-135)

Unidad 4

Amores de sueños y de piel

Amor platónico de origen sónico.
Amor platónico, agudo y crónico.

Su canto es un detonador.
Dispara mis sentidos.

Amor platónico de origen sónico.
Amor platónico de un fan acróstico
que con su estrella sueña y sueña.

Amor platónico
su voz es un hechizo de mil y una noches.
Su voz es un arrullo celestial,
un bálsamo.

Amor platónico...

"Platónico" - Autora y compositora:
Andrea Echeverri (Universal Music Publishing)

▲ *Lo que el viento se llevó* (1939). Dir.: Victor Fleming



▲ *WALL-E* (2008). Dir.: Andrew Stanton
© Disney

▲ *Los omnívoros* (1928). René Clair

1. ¿Qué es para ti un "amor platónico"? ¿Cuál de las imágenes superiores crees que lo representa?

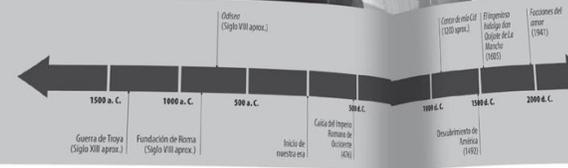
2. Las historias de *Lo que el viento se llevó* y *Cinco horas con María* cuentan amores que no pudieron seguir por distintas circunstancias. ¿Qué forma de amor pueden representar?

3. Elige una de las imágenes que se encuentra en la sección superior de la página y explica qué tipo de amor representa.

4. Observa la línea de tiempo y asocia algunas imágenes a las fechas u obras destacadas. ¿Crees que el contexto histórico influye en las formas de amor?

Al finalizar esta unidad

- Relacionarás distintas formas de amor con obras literarias y su contexto de producción.
- Aplicarás estrategias para extraer información implícita e inferir información de un texto. De esta manera, potenciarás tu comprensión lectora.
- Expresarás adecuadamente tus opiniones en el contexto de un foro de discusión para respetar y reflexionar en torno a las ideas que se generan.
- Identificarás la forma de argumentación dialéctica.
- Analizarás con sentido crítico el uso de la argumentación en un ensayo.
- Utilizarás conectores y preguntas retóricas para elaborar un texto argumentativo.



134 | Unidad 4 • Amores de sueños y de piel
Lenguaje y Comunicación | 135

4.2. Resultados por Categoría.

Análisis de Contenidos.

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en los contenidos.

Las mujeres, al igual que en las imágenes, tienen una marcada inferioridad de representación en los contenidos, incluso, es superior su ausencia que en las imágenes. Aun más, muchas de estas figuras femeninas son personajes secundarios. Es preocupante que en las antologías de cuentos o poemas, que trae como anexo cada texto escolar, existan muy pocas autoras (por ejemplo, en texto MN1 de editorial Santillana una autora de un total de veinte textos).

Anexar copia de antología:

Subcategoría A: Mujeres solas.

Esta Subcategoría da como resultado un porcentaje menor de mujeres solas. Tal como en las imágenes, las mujeres solas en los contenidos son escasas.

Subcategoría B: Mujeres junto a hombres.

En general, en los contenidos, existe gran cantidad de mujeres junto a hombres. Ellas aparecen acompañadas ya sea como personajes principales o secundarios de esposos, amigos, jefes, etc.

El Rey: ¿Al corriente de que? ¿Qué es lo que no es verdad? Maria porque ese aire desolado, que os pasa?

Maria : Señor debemos anunciarnos que vais a morir.

Medico: ¡Ay, si Majestad!

Subcategoría C: Mujeres en grupos.

En los contenidos existe una presencia mínima de mujeres en grupos. Ellas sólo alcanzan el 2,7%, y tal como en las imágenes ellas son escasamente representadas en masa.

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres.

Las mujeres, en los contenidos, aparecen como no profesionales (6,5%). Sólo algunos textos presentan mujeres escritoras o antropólogas. Existe una ausencia total de políticas, científicas o directoras, etc. Esta condición se da de forma aun más marcada que en las imágenes. Prácticamente en los contenidos las mujeres profesionales no existen. Por lo que es imposible encontrar un ejemplo a presentar.

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres.

Las mujeres en los contenidos tienen asignados, principalmente, roles tradicionales, tales como ser esposas, dueñas de casa o madres, siendo mayor esta condición que en las imágenes.

Ejemplo 2: La mujer como musa inspiradora:

“Ninfa de sonrisa inclinada, y mirada de soslayo

¿En que momento mas divino del dia eres tu más hermosa?

¿Cuándo vas extraviada por los labernitos de la dulce expresión?

¿O cuando vagando serenamente en trance de sobrios pensamientos?” (Poema a Georgina Agustina Wylie, Keats, J. texto 3 medio, edit, SM.)

Ejemplo 3: La mujer como portadora de maldad.

La mujer es la imagen destrucción.

La razón de los sesos destapada

La razón. La ficción.

Esa pobre razón

Oh, dejadla.

(“Eso que no se cura”. Rojas, G, pp: 174, texto 4 medio, edit, SM)

Ejemplo 2. La mujer en rol de madre: *La madre algo iba a preguntar, pero la desarmó la mirada del chiquillo, fija en ella un tanto risueña, infinitamente tierna.*

-vas a terminar conmigo....Pero ya estaba el chiquillo abrazado a ella, tapándole la cara a besos, (Maria Nadie, Brunet, M, Pp116, texto 2 medio, edit, Santillana)

Categoría 4: Actitudes de las mujeres.

Las mujeres, en los contenidos, tienen una actitud de pasividad. Ellas son las receptoras de las acciones que ejecutan los varones. Son personajes que no tienen mayor incidencia en el desarrollo de la historia o trama.

Ejemplo: *”Maria: ordena rey mio, amor, mio, y obedeceré. Mira que hermosa soy, huelo bien, ordena que vaya hacia ti, que te abrace.*

El rey: ven hacia mí, abrazame! (Ella permanece inmóvil)¿ Oyes?

Maria: si os oigo, - asi lo haré.

(“El rey se muere”, Ionesco. E. pp192, texto 4 medio, edit, Santillana)

Ejemplo 1: La mujeres tramiten pasividad.

” Una anciana, pequeña, diminuta, arrugada, caminaba detrás de Norton.”(“El Planeta Imposible, Pp: 21, Dick, P. Texto 3 medio, edit, SM)

Categoría 5: Sentimientos que trasmiten las mujeres.

Las mujeres, en los contenidos, trasmiten principalmente, sentimientos de tristeza. También es recurrente la presencia de sentimientos de miedo y rabia en algunos textos.

Ejemplo: 1. Las mujeres trasmiten miedo.

“Su voz delataba temor. La mirada de la anciana se desvió hacia el océano, un extraño brillo iluminó su rostro de ansiedad.” (El planeta Imposible”, Dick, P. Pp: 22. Texto 3 medio, edit, SM)

Ejemplo 2 .Las mujeres trasmiten tristeza:

“Claro que las cosas entonces eran mejores, cuatro meses ya de sentirme fea y vieja, una que podía ser reina.”

Ejemplo: sentimientos de tristeza y amargura en las mujeres:

“La voluntad de Dios, es de mi alma con la amargura purifiqué su alma impura.” (“Don Juan Tenorio”; Zorilla, J. , Pp 112. Texto 3 medio, edit. SM.)

Categoría 6: Mujeres en segundo plano.

Las mujeres en los contenidos se presentan como personajes secundarios, en segundo plano, mostrándose prescindibles para el desarrollo de la historia, por ende, son las receptoras de las acciones de los varones.

Ejemplo 1. Las mujeres son personajes secundarios y trasmiten tristeza.

“Mi madre, dije, mi madre ya murió. Pobre de ella, Se ha de haber sentido abandonada, nos hicimos la promesa de irnos juntas, para darnos ánimo en el otro viaje.

Estoy cansado le dije:

-La abuela lo miró con aquellos ojos medio grises, medio amarillos”

(“Pedro Paramo”, Rulfo, J. Pp: 230. Texto 4 medio, SM)

Ejemplo 2. Las mujeres son secundarias y se representan como seres malvados.

“Insinué un venenosísimo “gracias” y, seguro de no tener motivo de afligirme ni de humillarme, no di importancia a esos leves defectos, pero si una grandísima y extraordinaria al hecho de que durante tantos años había vivido sin cambiar nunca de nariz, siempre con la misma, y con aquellas cejas, aquellas orejas, aquellas manos, aquellas piernas, y había tenido que esperar a casarme para darme cuenta que las tenía defectuosas”. (“Mi Mujer y mi nariz”,

Pirandello, L. Pp: 214. Texto 4 medio edit, SM)

Ejemplo 3: Mujer en segundo plano:

“Oh, dama de virtud por quien supera tan solo el hombre cuanto se contiene bajo el cielo de esfera más pequeña” (“La Divina Comedia”, Alighieri, D. Pp102. Texto 3 medio, SM)

Ejemplo 4. Mujeres personajes secundarios, malvadas.

“Si te casas, te daré esta maldición como dote: que aunque seas casta y pura como la nieve, no podrás escapar de la calumnia. Vete a un convento. Adiós. Pero si necesitasras casarte, casate con un tonto; porque los hombres listos saben muy bien que ustedes los convierten en monstruos. Al convento, vete, y pronto. Adiós”. (“Hamlet”, Shekespeare, W, Pp: 183, Texto 3 medio, edit, SM)

3.3. Análisis general de cada texto escolar como unidad significativa.

El texto para primero medio de editorial Santillana, cuenta con seis unidades y se concluye que como unidad significativa, es bastante androcéntrico, puesto que sólo presenta un apartado en donde se aborda de forma superficial, el tema de género, a través de un par de textos que mencionan la situación de la mujer en el mundo, sin mayor profundización. De hecho en las cinco unidades restantes los protagonistas en un cien por ciento son los varones ya sea en autoría de textos literarios o no literarios, como en imágenes y contenidos.

En el texto escolar para segundo medio de editorial Santillana, no existen unidades que aborden el tema de género como uno de sus objetivos. Por el contrario, a modo de ejemplo, se presentan escritoras como María Luisa Bombal, con la obra “La última niebla” presentado a las mujeres en el ámbito doméstico, sin virtudes, temerosas, infieles, pasivas, introvertidas, alteradas emocionalmente.

Además en este texto aparece un crítico de literatura un artículo sobre la obra, del crítico de literatura chileno, Ignacio Valente, cargada de estereotipos de mujer que señala lo siguiente: *“El relato de esa frustración y delirio femeninos, narrado en primera persona por una mujer nostálgica de entrega, teje con dos hebras mágicas de la realidad y el sueño la trama de un romance absoluto. El mundo interior de este proceso narrativo es, pues, el mundo mágico y alterado de la emoción femenina, un mundo sin causalidades ni coherencias de la razón; un mundo trágicamente encantado que la autora sabe iluminar con los más intensos resplandores poéticos. La novela transcurre entera dentro de la conciencia femenina alucinada que jamás se instituye en norma objetiva o exterior de la verdad.* (, “La última niebla”, Valente I., Pp: 72, texto 2 medio, edit. Santillana).

En general podemos señalar que en este texto el abordaje del tema de género es pobre, ya que muestra a las mujeres en situaciones desfavorecidas, como consumidoras, portadoras y

consumidoras de belleza, solitarias, tristes y dependientes de los varones, sin otra actividad que las labores relacionadas con el hogar.

El texto para tercero medio de editorial “SM” destaca entre los demás por dedicar una unidad exclusiva al tema de género titulada: “Cuestión de Género”, en la cual a través de canciones, poemas y textos no literarios presenta la situación desigual de las mujeres en la sociedad. Pero aunque en esta unidad se ahonde bastante en la temática de género con variados textos, no sugiere variedad en sus actividades, como por ejemplo investigar el tema en otras fuentes, preparar disertaciones, analizar la situación actual de las mujeres en el contexto inmediato, o debates que impliquen un razonamiento mayor. De todas maneras, es una forma de incorporar la temática de género en los manuales escolares de manera más amplia.

De seis unidades que componen el manual escolar para cuarto medio, en ninguna plantea la problemática de género, de hecho este texto presenta mínima presencia de mujeres a través de textos literarios o no literarios. Sólo en la tercera unidad, podría afirmarse que mujeres “modernas”, tiene mayor presencia con textos de Sonia Montecino, Rigoberta Menchu, Antonieta Rodríguez y Gabriela Mistral, pero en general este manual escolar invisibiliza a las mujeres. De hecho este texto presenta gran cantidad de obras literarias e imágenes de varones.

A modo de síntesis podemos afirmar, al analizar los módulos de estos manuales escolares, que tal como ocurre en los textos literarios y en las imágenes, los estereotipos de género son recurrentes y la presencia de las mujeres en mínima. Por lo que este análisis permite ratificar los resultados en los otros aspectos del texto escolar.

Finalmente podemos señalar que de las dos editoriales analizadas Santillana y SM, ésta última, incorpora de mejor forma la temática de género ya que el manual para tercero medio

posee una unidad exclusiva para ese efecto, aunque con un abordaje didáctico deficiente en las actividades sugeridas para los estudiantes. Además dicha editorial en cuarto medio tiene una marcada ausencia de mujeres tanto en imágenes como en contenidos, por lo que en general ambas casas editoras en los cuatro niveles son reproductoras de estereotipos de género femenino. De este modo, comparando ambas editoriales y sus niveles, nos arroja que los textos de segundo medio de editorial Santillana y cuarto medio de editorial SM son los niveles en que más ausentes y estereotipadas se presenta a las mujeres. A continuación una síntesis de los resultados del análisis de contenidos.

Tabla 4. Análisis de Contenido (Total textos escritos: 288)

Creada por la autora.

CATEGORÍAS	INDICADOR	RESULTADOS.	PORCENTAJE (%)
Categoría 1	Frecuencia de las mujeres en los contenidos	Ellas aparecen en 86 y ellos en 202	Ellas: 29,8% Ellos: 70,2%
Subcategoría A	Mujeres solas	Ellas aparecen solas 19 veces.	6,5%
Subcategoría B	Mujeres junto a hombres	Ellas junto a ellos aparecen 59 veces	20,4%
Subcategoría C	Mujeres en grupos	Grupos de mujeres 8 veces	2,7%
Categoría 2	Profesiones u oficios de las mujeres	Mujeres profesionales aparecen 7 veces, y en 4 de estas profesiones son escritoras	2,4%
Categoría 3	Roles y Actividades de las mujeres	Ellas son representadas como esposas en 26 ocasiones, en 19 son musas y en 10 ocasiones son madres.	Ámbito familiar: 12,5% Musas: 6,5 %
Categoría 4	Actitudes de las Mujeres	Ellas manifiestan una actitud de pasividad en 33 ocasiones y en 26 de actividad.	Pasividad:11,4% Actividad:7,8 %
Categoría 5	Sentimientos que transmiten las mujeres	Ellas transmiten en 44 ocasiones tristeza y en 11 el sentimiento de alegría , luego rabia y miedo	Tristeza:15,2% Alegría:3,8%
Categoría 6	Mujeres en Segundo Plano.	Ellas son protagonistas en 37 ocasiones y secundarias en 42.	Protagonistas: 12,8% Secundarias:14,5

4.4. Triangulación de la Información.

Al comparar los resultados del análisis de las imágenes y los contenidos de los cuatro textos de estudio, se concluye que las mujeres, en primer lugar, tienen una marcada inferioridad numérica en relación con los varones (ellas 32,5%, ellos: 67,5%). Siendo mayor su ausencia en los contenidos.

En segundo lugar, se debe decir que las mujeres en los libros escolares, ya sea sus imágenes como en los contenidos, tienden a no aparecer solas ni en grupos, de este modo, se les representa, en general, acompañadas de varones, presentándose esta categoría con mayor frecuencia en los contenidos.

En tercer lugar, íntimamente relacionado con lo anterior, se encuentra la actitud que las mujeres transmiten a través de las imágenes y de los contenidos. En este caso, a ellas se las presenta como pasivas y no ejecutan acciones ni actividades. Asimismo, las mujeres no son personajes o personas protagonistas, sino secundarios, acompañadas de varones, que las contienen emocionalmente o las protegen, dándose esto, tanto en imágenes como en contenidos en un porcentaje similar.

Finalmente, en cuanto a las profesiones u oficios la situación es similar, pues las mujeres, prácticamente, no son profesionales (sólo un 7,1%), especialmente este estereotipo se transmite fuertemente a través de los contenidos. Y las mujeres cuando tienen alguna profesión tienen limitadas opciones: actriz o escritora. De este modo, los roles asignados a las mujeres, en su mayoría, son tradicionales: esposas, dueñas de casa, madres. También, en un porcentaje sobresaliente las mujeres se muestran como musas o mujeres para retratar (en el caso de las imágenes) o como fuente de inspiración artística (en el caso de los textos escritos).

Para efectos de síntesis se presenta una tabla resumen de los resultados generales de la investigación.

Tabla 5. Resultados Triangulación de Información

Creada por la autora.

CATEGORÍAS	INDICADOR	RESULTADOS	PORCENTAJE (%)
Categoría 1	Frecuencia de las mujeres en texto escolar.	Ellas aparecen 202 veces y ellos 419 veces	Ellas: 32,5% Ellos: 67,5%
Subcategoría A	Mujeres solas	Ellas aparecen solas 58 veces	9,2%
Subcategoría B	Mujeres junto a hombres	Ellas junto a ellos aparecen 117 veces	18,6%
Subcategoría C	Mujeres en grupos	Grupos de mujeres aparecen 25 veces	3,9%
Categoría 2	Profesiones u oficios de las mujeres	Se presenta a 45 Mujeres profesionales, y en 25 de estas profesiones son actrices y luego escritoras y en porcentaje menor profesora, cantante, entre otras.	7,1%
Categoría 3	Roles y Actividades de las mujeres	Ellas son representadas como musas en 39 ocasiones, en 29 son esposas, en 10 ocasiones madres y 7 dueñas de casa. (47 veces en el ámbito familiar)	Ámbito familiar:7,4% Musas: 6,2%
Categoría 4	Actitudes de las Mujeres	Ellas manifiestan una actitud de pasividad en 92 ocasiones y en 45 de actividad.	Pasividad:14,6% Actividad: 7,1
Categoría 5	Sentimientos que transmiten las mujeres	Ellas transmiten en 75 ocasiones tristeza y en 29 el sentimiento de alegría, en porcentaje menor rabia y miedo	Tristeza: 11,9 % Alegría:4,6%
Categoría 6	Mujeres en segundo plano.	Ellas son protagonistas en 75 ocasiones y secundarias en 100.	Protagonistas:11,9 % Secundarias:15,9 %

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

A la luz de los resultados podemos afirmar que la situación de las mujeres en los textos escolares no ha variado mucho en 20 años, por ejemplo al comparar nuestros resultados con los obtenidos por Binimelis y Blasquez (1992), en donde a las mujeres también se les asocia a roles tradicionales, principalmente a los relacionados en el ámbito domestico-familiar. Por lo que podemos señalar que a pesar de la Reforma Educacional y de los esfuerzos gubernamentales por desechar las prácticas relativas a la discriminación por género, ni antes ni después de la Reforma, las mujeres tienen presencia igualitaria en imágenes y contenidos en los manuales escolares. De esta manera, los estereotipos de género siguen perpetuándose sin mayores variaciones en el sistema educacional.

Es así que, la presente investigación arroja como resultado que las mujeres continúan asociadas a roles domésticos, por ejemplo, el rol de esposa o madre y a oficios o profesiones tradicionales como actriz, escritora, profesora, presentando actitudes de pasividad, transmitiendo tristeza y dependencia de los varones.

Estos hallazgos concuerdan absolutamente como ya señalamos, con estudios hechos en nuestro país por Binimelis y Blázquez en los años '90, previo a la Reforma Educacional, ya que estas autoras afirmaban que el sexismo se manifestaba por la ausencia de las mujeres en la realidad mostrada en los manuales escolares.

Resultado similar es el que establece Montecino (1997), quien analizó 7 textos escolares de castellano, concluyendo que la prevalencia de lo masculino está dada a través de la escasa

presencia de figuras femeninas y que cuando las mujeres aparecen se le asignan atributos poco valorados como sufrimiento, histeria, envidia, entre otros.

En este aspecto, se puede establecer una relación con los resultados de nuestra investigación en cuanto la categoría “sentimientos y actitudes de las mujeres”, la que evidenció que tanto en imágenes como en contenidos, ellas transmiten sentimientos de tristeza y actitud de pasividad.

Otra investigación que corrobora los resultados obtenidos de nuestro estudio, es la realizada por Mella (2001), quien afirma que la presencia masculina en los contenidos de los textos escolares alcanza un 67 %; mientras la femenina sólo a un 27 %. Este análisis también, develó que la actitud de pasividad es asignada a las mujeres como característica propia y, por el contrario, a los varones se les asocia a la actividad, tal como lo comprobamos en nuestro análisis. Respecto de este mismo aspecto, Lamas (1986), advierte que es inaceptable considerar que las mujeres sean por naturaleza pasivas, vulnerables, sino que esto ocurre como consecuencia de los estereotipos de género.

En esta misma línea de investigación, López (2008), establece conclusiones muy similares a las evidenciadas en los resultados de esta investigación, al analizar textos de Lenguaje y Comunicación, señalando que los cambios introducidos por la Reforma Educacional Chilena se limitan sólo a presentar a las mujeres en roles tradicionalmente asignados a los varones, pero que al hacer un análisis más profundo del lenguaje, los mensajes siguen siendo estereotipados.

Estudios más recientes en nuestro país son los realizados por Minte (2010) con textos de Historia y Ciencias Sociales, quien ratifica que en los textos escolares persiste la ausencia de las mujeres.

También Amaya y Corrales (2011) llegan a conclusiones similares al investigar los textos de inglés, afirmando que tanto los establecimientos privados como los públicos persiste y se reproduce las imágenes de supremacía de los varones por sobre las mujeres, ejerciendo ellos los cargos de poder. Esto concuerda con nuestros hallazgos, que indican que las mujeres tienen limitadas opciones profesionales.

Estudios internacionales llegan a conclusiones concordantes a las nuestras y a las precedentes en nuestro país, uno de éstos es la realizada por Blanco (2000) en España, quien concluye que la presencia femenina en los libros de texto de enseñanza secundaria es de una mujer por cada diez varones. En el caso de nuestros resultados ellas aparecen en 202 ocasiones, lo que representa el 32,5% y ellos 419 constituyendo el 67,5 %, evidenciando una importante inferioridad numérica de la presencia femenina.

Por otra parte Michel (2001), quien estudió la situación de las mujeres en los textos de varios países europeos como Francia, Noruega, España, entre otros, plantea que la presencia de las mujeres es notoriamente menor en relación a los varones y en alto porcentaje en ocupaciones de asistencialidad o en roles que son la extensión del hogar. Por lo que los roles y actividades que se les asignan están relacionadas con el ámbito familiar y hogareño, siendo esposas, madres o hijas.

Además se devela que las autoras de textos literarios tienen escasa presencia en los manuales, asignándole reducido espacio como si no existiesen. En cuanto a las actitudes de las

mujeres concluye que son principalmente sumisas, pasivas, o dependientes de varones, como personajes secundarios. Las mujeres en nuestro estudio son protagonistas en 75 ocasiones y ellos en 100. Es interesante esta categoría, ya que presenta una aparente igualdad, pero es necesario indicar que cuando ellas son protagonistas no presentan virtudes o actitudes positivas, por le contrario, las mujeres protagonistas son personajes malvados o conflictivos, o que tienen un trágico final.

En España, Peñalver (2003), concluye que las mujeres presentes en las ilustraciones de los libros de textos tienen una presencia menor que los varones (ellos 57% ellas 37%) y en el contenido la situación es aún más desigual (ellos 74 % y ellas sólo 10 %.), lo que se condice, exactamente, con nuestros hallazgos, puesto que a ellas se les invisibiliza través de los contenidos en un porcentaje mayor (ellas aparecen en un 29,8 % y ellos en 70,2%). Cabe precisar que las editoriales que analizadas son de origen español, por lo que no es arriesgado suponer que han sido influidas por esa cosmovisión.

Estudios recientes en Latinoamérica presentan resultados semejantes, En Colombia Gómez y Forero (2011), determinó que existe un marcado predominio de la imagen masculina en las ilustraciones de los textos escolares de secundaria.

Por otra parte Guerrero, E.; Provoste, P. y Valdés, A. (2006) estudiaron textos escolares de Argentina, Chile, Colombia y Perú concluyendo que en los cuatro países la situación de la mujer en el material escolar aún es desigual afirmando que ellas tienen una presencia menor tanto en imágenes como en contenidos, perpetuándose estereotipos de género que perjudican su real participación de las mujeres en la sociedad del siglo XXI.

Referente a la participación de las mujeres a nivel jerárquico, según Pizarro y Guerra (2010) señalan que ellas tienen una presencia acotada, que concuerda con los resultados de nuestra investigación que presenta a las mujeres en general carecen de roles con poder.

En cuanto a las profesiones y oficios de las mujeres, Amorós (2003) señala que, a pesar de que muchos países se han industrializado y han avanzado las mujeres siguen ubicándose en los niveles medios inferiores, es decir, aún cuando existen avances sociales las mujeres siguen ejerciendo oficios y actividades de segundo orden. En nuestros resultados se presenta sólo a 45 mujeres profesionales (en un total de cuanto textos analizados tanto en imágenes como en sus contenidos), además en 25 de éstas profesiones ellas son actrices y luego escritoras y en un porcentaje menor profesiones vinculadas a los servicios o entretenimiento.

Así también lo ratifica Barberá (2004), quien indica que la sociedad en general sigue siendo fuertemente patriarcal, ya que los conceptos de género no son cambiantes y aunque las mujeres han accedido a la educación y a trabajos remunerados, el reparto de las tareas domésticas en el seno de la familia no varía, y ellas siguen siendo las encargadas de la crianza de los hijos y de las labores del hogar.

En este sentido Bourdieu (1998), señala que la masculinidad se puede comparar con la nobleza, ya que en la mayoría de las sociedades actuales los hombres se sentirían rebajados si tuvieran que realizar tareas domésticas o, por el contrario, cuando las realizan se convierten en prestigiosas.

Por lo que podemos visualizar que la situación de desigualdad y de estereotipos de género en los textos escolares no sólo es un problema de países en desarrollo, sino que es una realidad mundial.

Por lo que los estereotipos de género son difíciles de erradicar, ya que mantienen un orden social que favorece a unos en desmedro de otras. Y las mujeres a pesar de estar de pleno siglo XXI, aún son representadas como personas sin injerencia en la toma de decisiones, que tienen como rol principal en la sociedad: la crianza de los hijos, la atención del esposo, las tareas domésticas, caracterizadas en un importante porcentaje como musas inspiradoras, pasivas, dependientes de los varones, que tienen rostros considerados hermosos, que son retratados o fotografiados para admirar.

En definitiva los estereotipos de género con que se caracterizan a las mujeres que aparecen en los cuatro textos escolares analizados, en más de mil páginas investigadas, son las de mujeres no profesionales, dependientes de los varones, que se dedican a labores del hogar y que transmiten sentimientos de tristeza y no participan en actividades deportivas ni recreativas, teniendo una actitud de pasividad.

Lo que nos permite afirmar que los contenidos escolares están plasmados de androcentrismo. Los varones son los grandes protagonistas de la historia. Las mujeres, o bien ni aparecen o, si lo hacen, generalmente, aparecen en el papel de subordinadas. De este modo a pesar de los cambios en la legislación la situación no ha cambiado.

Los modelos culturales que se ofrecen a las generaciones jóvenes en los textos escolares continúan representando una diferencia de tratamiento que desfavorecen a las mujeres.

Como explican Facio y Fries (1999), los rasgos estereotípicos implican juicios de valor en tanto que estos referentes, configurados en dicotomías jerarquizadas en función de lo masculino hacen que, por más que se glorifiquen las virtudes de lo femenino, es absurdo negar que en nuestras sociedades se valoran más aquellas otorgadas al masculino y por tanto son éstas las deseables; y en este sistema de asignación de una identidad de género diametralmente opuesta para cada sexo, el lado masculino es el referente, y define su opuesto en la relación; con el agravante de que el propio estereotipo incorpora otro mensaje complementario: las mujeres representan esos papeles sociales como si fuese una elección libre y voluntaria, como si se tratara de confirmar su destino.

Pero roles de los hombres y de las mujeres definitivamente han cambiado, y es evidente que las editoriales no toman en consideración los cambios significativos en la vida de las mujeres en los últimos decenios, ya que en muchos casos no están actualizados, reproduciendo

estereotipos de género de hace siglos. La fuerza de los estereotipos es brutal en la definición de las identidades pues permanecen escondidos en las diferentes explicaciones, propuesta de actividades, ejemplos y en general, en todas las interacciones que suceden en la cotidianidad escolar. Los sexismos no se aprenden exclusivamente en la escuela, pero esta institución asume como una de sus responsabilidades la igualdad y por tanto tiene la obligación de no enseñar contenidos que puedan tener efectos discriminatorios sobre el alumnado.

Estos análisis inducen a pensar que si el objetivo es lograr la desaparición de los estereotipos de género en los manuales escolares, para permitir el pleno desarrollo de todas las potencialidades por parte de los/as niños y niñas nuestro país, será preciso actuar ahora, no sólo en el ámbito de los libros, sino también en todos los restantes sectores del sistema escolar y de esta forma cambiar el rumbo de las generaciones actuales que esperan educarse en verdadera equidad e igualdad.

5.1. Conclusiones.

Primero, las mujeres tienen una marcada ausencia en los textos escolares, (32,5 %) especialmente a través de los contenidos de los textos escolares. Lo que no refleja la realidad social en relación al actual rol de las mujeres, manifestando una deuda, pues constituyendo ellas el 51% de la población.

De esta forma, se corrobora la hipótesis de trabajo planteada en la presente investigación, puesto que la representación espacial de los personajes femeninos y de los masculinos está claramente definida en razón del género, asignándose el espacio público, principalmente, a los hombres y el privado-doméstico a las mujeres. Por ello, es frecuente encontrar a las mujeres en tareas que requieren menor creatividad y actividad y a los hombres en tareas menos monótonas y más divertidas.

Segundo, las mujeres no son profesionales, sino que se dedican a las tareas del hogar, como esposas, madres, dueñas de casa. Y cuando desarrollan algún oficio o profesión se las presenta como actrices o escritoras. Por lo que la representación de la mujer en los libros de texto ha evolucionado, relativamente poco, desde la implementación de la Reforma Educacional.

De este modo, se puede afirmar que las normativas educacionales referidas a evitar todo tipo de discriminación en los textos escolares tienden a no ser observadas por las editoriales.

En tercer lugar las mujeres en los textos escolares analizados transmiten sentimientos de tristeza y son pasivas, manteniendo dependencia de los varones, por lo que el currículo oculto continúa reproduciendo modelos de discriminación referidos a la mujer, asignando mayor afectividad y pasividad y a los hombres fuerza y capacidad cognitiva, por lo tanto, se

comprueba la perpetuación de anticuados y desfasados estereotipos de género en los manuales escolares.

Cuarto, las editoriales no incorporan la temática de género en los manuales escolares y cuando lo hacen sólo es de manera superficial, transmitiendo estereotipos de género que propician la desigualdad y discriminación para las mujeres de nuestra sociedad.

Finalmente a la luz de los resultados podemos concluir que los estereotipos de género son altamente resistentes a los cambios, y aun cuando las mujeres de este siglo llevan décadas participando en la sociedad, esto no es reconocido ni reflejado en el sistema escolar. Por lo que es preocupante, conociendo la importancia e influencia de los manuales escolares en el proceso educativo, la perpetuación de una perspectiva de género que excluye y discrimina las mujeres. Cabe preguntarnos cuántos decenios será necesario esperar para que existan textos escolares que presenten a mujeres líderes políticas, científicas, economistas, constructoras, mecánicas, gasfiter, aviadoras, conductoras de camiones de la minería, entre otros.

5.2. Recomendaciones.

El androcentrismo es un rasgo cultural que subyace a nuestros actos y formas de pensar y está tan profundamente arraigado en nuestra formación, que generalmente no somos conscientes de ello. Por esto, para ser conscientes de las diferencias sexistas que se producen en el ámbito escolar se recomienda desarrollar las acciones que siguen:

1. Analizar la práctica docente, evidenciando todos los elementos implícitos que pasan desapercibidos a nuestra conciencia. Con esto se busca que los profesores realicen procesos de reflexión de sus prácticas de aula con miras a erradicar del discurso docente las marcas lingüísticas asociadas a la discriminación.
2. Realizar un análisis introspectivo que permita ser consciente de lo que se transmite inconscientemente. Se considera que este proceso es clave, pues permitiría a los docentes comprender la importancia de visibilizar sus propios prejuicios y estereotipos a fin de superarlos, adoptando conductas más integradoras en el aula.
3. Analizar en conjunto con los estudiantes los libros de texto en post de una educación realista y justa, sin estereotipos de género. Esto se concibe como un eje a trabajar en forma transversal, ya que se entiende que la formación ética y valórica de los estudiantes es un tema que no puede reducirse únicamente a la descripción de un objetivo transversal a tratar en forma implícita mediante la didáctica. Por lo tanto, se considera esencial incentivar la actitud crítica de los estudiantes del siglo XXI.

4. Incorporar en la formación inicial docente el análisis de las prácticas sexistas. Desde un punto de vista formativo es necesario, a nuestro juicio, incorporar en los planes de estudio materias sobre la mujer, sobre la coeducación, sobre el feminismo, etc.
5. Incentivar el desarrollo de investigaciones sobre las prácticas docentes desarrolladas por sus propios protagonistas, esto es, el cuerpo docente con el objetivo de suscitar conocimientos que generen transformaciones en el ámbito educativo.
6. Promover entre los docentes y los directivos la adhesión hacia los planteamientos coeducativos, vale decir, instaurar en las escuelas el sentido de comunidad educativa para que la racionalidad y el sentido de la solidaridad y de la justicia hagan avanzar al sistema educacional hasta un horizonte de respeto por las diferencias.

Finalmente, se debe señalar que esta investigación constituye un esfuerzo, que debe seguir profundizándose, eventualmente con otros objetos de estudio, a fin de continuar con los trabajos sobre género en educación

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo (2003). “La discriminación de la mujer en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la historia de la educación chilena entre los años 1980 – 2001”. Seminario para optar al título de Pedagogía en Historia y Geografía.: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile
- Aguirre, R. (1998). “Sociología y género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha”. Universidad de la República, Montevideo
- Alarcón, M. (2011). “Aproximaciones al concepto discurso profesional docente”. *Literatura y Lingüística*, 23, 141-165. Chile.
- Amaya, M. y Corrales, M. (2011).”Ideología, racismo y sexismo en textos escolares de educación básica para la enseñanza del inglés: Una aproximación desde el análisis crítico del discurso”. *Revista Foro Educacional*, 22-50.Chile.
- Amorós, C. (1985). “Hacia una crítica de la razón patriarcal”. Editorial Anthropos. Madrid:
- Apple, M. (1986). “Maestros y textos; Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación”. UNAM. México.
- Apple, M. (1982).”Educación y poder”. Paidós, Madrid:
- Arenas, G. (1995). “La construcción del género en la escuela infantil”.Tesis doctoral. Universidad de Málaga. España.
- Araneda, P.; Guerra, J. y Rodríguez, M. (1997). “Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas”. CPUMINEDUC- SERNAM. Chile.
- Arellano, J. (2001). “La reforma educacional chilena”. *Revista de la CEPAL*, abril de 2001.

- Barberá, E. y Martínez, I. (2004). "Psicología y género". Pearson Educación, S.A. Madrid.
- Barón, R. & Byrne, D. (2005). "Psicología Social". Prentice Hall. Madrid.
- Baudelot y Establet (1992). "Escuela Capitalista". Siglo XXI. México.
- Baudrillard, J. (2007). "La ilusión vital". Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Belting, H. (2000). "Antropología de la imagen". Katz Editores. España.
- Berstein, B (1988). "Poder, educación y conciencia". CIDE, Santiago de Chile.
- Binimelis, A. y Blázquez, M. (1992). "Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos". SERNAM. Santiago de Chile.
- Bourdieu, P. (1998). "Capital cultural, escuelas y espacio social". Siglo XXI. México.
- Bourdieu, P y Passeron (2001). "La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Editorial Popular. España.
- Botella, M. (2004). "Introducción a la psicología social". Editorial Uoc. España:
- Blanco, N. (2000). "Mujeres y hombres para el siglo XXI. El sexismo en los libros de texto". En Santos M.A. (Coord.) El harem pedagógico. Graó. Barcelona.
- Blanco, N. (2003). "Transversalidad e igualdad de oportunidades en el texto escolar, en Relaciones de género en Psicología y Educación". Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. España.
- Caro, P. (2009). "Políticas de mercado de trabajo y pobreza rural". AO, CEPAL y OIT. Santiago.
- Contreras, S. (2010). "Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje". Revista Horizontes Educativos, 15(1), 23 –36. Universidad del Bío Bío; Chile.
- Cox, C. (2001). "El currículum escolar del futuro". Revista Perspectivas, Vol. 4- N°2 pp. 213 - 232, Chile.

- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). "Generalidades sobre metodología de la investigación".
Universidad Autónoma del Carmen, México.
- De Barbieri, T. (1993). "Sobre la categoría género, una introducción teórico metodológica".
En: Debates de sociología. Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias
Sociales, Perú.
- Eco, U. (1972). "La estructura ausente". Lumen, Barcelona.
- Facio, A. y L. Fries, "Feminismo, género y patriarcado", La morada: Serie Casandra, 1999,
Madrid.
- Ficher, G (1990). "Psicología Social". Narcea Ediciones, Madrid.
- Follari, R. (2002). "Pierre Bourdieu y la complejidad". Utopía y Praxis Latinoamericana, 16,
199- 121, Universidad Nacional de Cuyo, México.
- García-Leiva, P. (2005). "Identidad de género: modelos explicativos". Escritos de Psicología,
vol 7, septiembre, p. 71, Universidad de Málaga, España
- García Marín, J. (2006). "Educación y reproducción cultural: El legado de Bourdieu". Praxis
Educativa, 2, 71-77. Barcelona, España.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). "Comprender y transformar la enseñanza". Ediciones Morata.
Madrid.
- Gómez B. (2001). "Identidades de Género y feminización del éxito académico", CIDE N°152,
colección Investigación. España
- Gómez, L. y Forero, L. (2011). "Investigaron en Colombia las representaciones de género en las
imágenes icónicas de los textos escolares de Ciencias Naturales del grado sexto a
novenio de básica secundaria publicados en el período 1995-2009". Tesis para optar al

- grado de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- González, B. (1999). "Los estereotipos como factor de socialización del género". *Comunicar*, 12, 79-88. España.
- González, J. (2000/01). "El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes". *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246. Universidad de Sevilla, España.
- Guerrero, E. (2005). "Transversalización de la perspectiva de género en Chile: En la búsqueda de la equidad". Santiago de Chile: SERNAM.
- Guerrero, P (2005). "Escuela y Género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en el contexto escolares". Santiago: CIDE.
- Guerrero, E.; Provoste, P. y Valdés, A. (2006). "La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú". Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO-Argentina y IESCO-Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2005). "Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras". Santiago de Chile: MINEDUC, CPEIP y Hexagrama Consultores. Chile.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill/Interamericana Editores S. A. México D.F.
- Insignares, R. (2001). "Investigación bibliográfica e investigación científica". *Revista Institucional de la Escuela Superior de la Hacienda*, 2, 45-48. Barranquilla. Colombia.
- Kemmins, S. (1998). "El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción". Ediciones Morata. Madrid.

- Lamas M. (1986). “La antropología feminista y la categoría de género”. Nueva antropología, vol VIII, n° 30. México.
- López, B. (2008). “Los textos escolares de lengua castellana y comunicación en la formación de las identidades sexuales”. Universidad del Bío-Bío, Chile.
- López, C. (2002). “Aproximación al análisis de los discursos profesionales”. Signos, 35, 195-215. Universitat de Pompeu, Fabra, España.
- Llorent, V. (2012).”Curricular planning from a new perspective. Diversity, gender and textbooks”. Procedia –Social and Behavioral Sciences, 47, 1529-1533.
- Madrid, S. (2007). “Profesorado, política educativa y género en Chile. Balance y propuestas”. Documento preparado para la Mesa Agenda Pro Género. Fundación Chile 21 con el apoyo de la Fundación Friedrich Ebert Stiftung. Santiago:
- Mella, M. (2001).”Influencia de algunos textos escolares de Educación Matemática de 6° y 7° año Básico del Ministerio de Educación en la formación de estereotipos sexuales, que conllevan a generar la discriminación de uno u otro género. Memoria para optar al título profesional de Profesora de Educación General Básica. Santiago de Chile.
- Meyers, D. (2006) “Sicología Social”, Editorial Medica Panamericana, S. A, España.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. Enducere.España.
- MINEDUC (2009).”Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media”. MINEDUC, Santiago.
- Minte, A. (2010). “La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis Crítico”. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires.

- Montesino, S. (1997). "Constructores del afuera y moradoras del interior". Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología del género a los textos de castellano de la enseñanza básica. Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
- Montero, R. (1995). "Historias de mujeres". Ed. Alfaguara, Madrid
- Nielsen, A. P. (1973). Women in children's literature. En Maccia, E. S. et al. (Eds).
Women and Education. Charles C. Thomas. IL.
- Peñalver, R. (2003). "¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad". Instituto de la Mujer de la Región de Murcia., España.
- Pinto, M (1996). "Análisis documental de contenido". Ed. Pirámide, Buenos Aires.
- Pizarro, O. y Guerra, M. (2010). "Rol de la mujer en la gran empresa". Universidad del Desarrollo, Santiago.
- Plaza, J. (2010) "Introducción: representación audiovisual, identidad de género y transgresión". En Sangro, p & Plaza. J.F. "La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos". Ediciones Leartes, Barcelona.
- Scott, J. W (1996) "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, M (2000) (Comp.) "El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual" UNAM. México.
- Rodríguez, R. (1998). "La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España". Escuela Abierta I, 257-265. España.
- Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). "¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?" Revista Complutense de Educación, 2, 125-145. España.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992). “Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo”. UAB, Institut de Ciències de l’Educació, Barcelona.

Torres, J. (1992). “El currículum oculto”. Ediciones Morata. Madrid.

Warr, W. (1996). “Una teoría para la educación”. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

Ajuste y Bases curriculares 2012. Recuperado el 3 de mayo desde <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=214325>

Barthes R. (S/F). Retórica de la imagen. Recuperado el 21 de noviembre desde <http://la-blog-de-praxis---hemeroteca-y-algo-mas.noblogs.org/post/2006/12/07/retorica-de-la-imagen-roland-barthes/>

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. Revista Moebio, 23, s/n. Recuperado el 22 de septiembre de 2012 desde <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>

Conferencia de Beijing(1995) “La participación de la mujer en el poder y la adopción de decisiones”. Recuperado el 3 de mayo 2013 desde <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/mujer2021.htm>.

FLASCO Chile (2005), “Han avanzado las mujeres” recuperado el 2 de mayo de 2012 desde [http://fondo.flacso.cl/cgi-bin/wxis?IsisScript=bflacso/opac/uno.xis&base=flacso&tipo=\\$&fecha=\\$&rango=30&criteriouno=-a:&busquedauno=FLACSO-Chile](http://fondo.flacso.cl/cgi-bin/wxis?IsisScript=bflacso/opac/uno.xis&base=flacso&tipo=$&fecha=$&rango=30&criteriouno=-a:&busquedauno=FLACSO-Chile)

García, B. (2012). Así funciona el millonario negocio de los textos escolares. Recuperado el 20 de octubre de 2012 desde http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-024.pdf

EMOL (s/f). Resultados preliminares del Censo: Hay más mujeres que hombres. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 desde <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/08/31/558432/resultados-preliminares-del-censo-revelan-que-en-chile-hay-mas-mujeres-que-hombres.html>

MINEDUC (s/f: en línea). Ajuste curricular. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país.

Recuperado el 20 de septiembre de 2012 desde

[http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20\(5\).pdf](http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20(5).pdf)

MINEDUC (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Recuperado el 19 de Junio de 2010 desde www.mineduc.cl.

Ministerio del Interior (2008). "Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos sexuales". Recuperado el 20 de septiembre de 2012 desde

http://www.interior.gob.cl/filesapp/Encuesta_violencia_intrafamiliar_2_01_09.pdf

Planes y Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación (2012). Recuperado el 3 de mayo de 2013 desde <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=116684>.

ONU. Boletín informativo de Naciones Unidas (2005). Recuperado el 20 de abril de 2010 desde <http://www.ciudadaniaactiva.cl/inicio/articulo.asp?idContenido=276>

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007: en línea). "Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica". Serie Estudios Socio/Económicos 31. Recuperado el 22 de noviembre desde

[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/raszinskyymunoz\(2004\)reformaeducacionalchilenaequilibrioentrelamacroymicropolitica.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/raszinskyymunoz(2004)reformaeducacionalchilenaequilibrioentrelamacroymicropolitica.pdf)

Real Academia de la Lengua Española (2010). Concepto de estereotipo. Recuperado el 18 de octubre de 2012 desde <http://lema.rae.es/drae/?val=estereotipo>

SERNAM (2000). “Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2000-2010”. Recuperado 30 de septiembre de 2012 desde www.sernam.cl

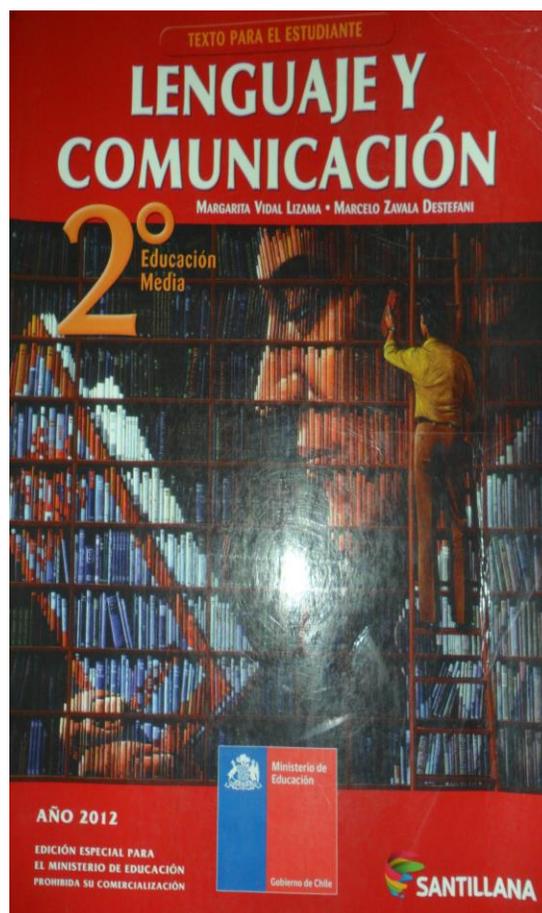
UNIFEM (2008/2009). “El progreso de las mujeres en el mundo”. Recuperado el 20 de octubre de 2012 desde http://www.unifem.org/progress/2008/media/POWW08_annex2_es.pdf

Vidal, C. (s/f: en línea). “Reforma educacional: La formación de un nuevo educando”. Documento de Trabajo, Serie Didáctica. Santiago de Chile. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 desde <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5C1999An%C3%A1lisisReformaEducativa.pdf>

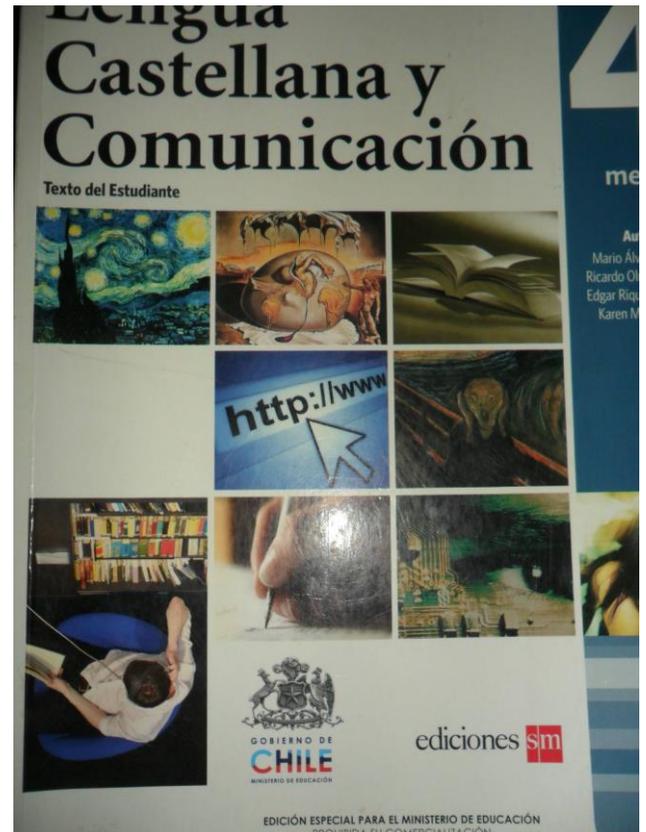
Velasco, A. (2000: en línea). “Tradiciones hermenéuticas”. Theoretikos 3, s/n. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/116/11630311.pdf>

ANEXOS.

Textos utilizados en la investigación: Portadas Libros Escolares Lenguaje y Comunicación Enseñanza Media Editorial Santillana 2012.



Portadas Libros Escolares Lenguaje y Comunicación Enseñanza Media Editorial SM 2012.



Tablas de análisis: Imágenes y contenidos.

Tablas Análisis Imágenes. Detalle por categoría y texto escolar.

Tablas de Análisis Imágenes Texto 1: NM1, Editorial Santillana

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en imágenes

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Cantidad de imágenes	48	100
Mujeres solas	8	16,6
Mujeres junto a hombres	10	20,8
Mujeres en grupos	2	4,1
Total mujeres	20	41,6
Total hombres	28	58,3

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	1	5
Doctoras	0	0
Políticas	0	0
Profesoras	0	0
Actrices	2	10
Cantantes	0	0
Modelos	0	0
Total profesionales	3	15

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	1	5
Esposas	3	15
Musas	4	20
Dueñas de casas	2	10
Estudiante	2	10

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Pasivas	16	33,3
Activas	2	4,1

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	8	40
Alegría	2	10
Bondad	0	0
Rabia	3	15
Valentía	1	5
Otra (Miedo)	2	10

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonista	8	40
Secundaria	10	50

Tablas de Análisis Imágenes Texto 2: NM2, Editorial Santillana

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en imágenes

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Total imágenes	40	100
Cantidad de mujeres	13	32,5
Mujeres solas	8	61,5
Mujeres junto a hombres	2	15,3
Mujeres en grupos	3	23
Tota hombres	27	67,5

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	2	15,3
Doctoras	0	0
Políticas	0	0
Profesoras	0	0
Actrices	2	15,3
Cantantes	0	0
Modelos	0	0
Total profesionales	4	30,7

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	0	0
Esposas	0	0
Musas	3	7,5
Dueñas de casas	2	5,0
Estudiante	1	2,5

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pasivas	7	53,8
Activas	4	30,7

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	5	38,4
Alegría	3	23
Bondad	0	0
Rabia	0	0
Valentía	0	0
Otra (Miedo)	1	7,6

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonista	8	61,5
Secundaria	2	15,3

Tablas de Análisis Imágenes Texto 3: NM3, Editorial SM

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en imágenes

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Cantidad Imágenes	113	100
Mujeres solas	19	33,3
Mujeres junto a hombres	29	50,8
Mujeres en grupos	9	15,7
Total mujeres	57	50,4
Total hombres	70	61,9

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	4	7
Doctoras	1	1,7
Políticas	1	1,7
Profesoras	1	1,7
Actrices	12	21,0
Cantantes	1	1,7
Modelos	0	0
Total profesionales	18	31,5

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	0	0
Esposas	0	0
Musas	5	8,7
Dueñas de casas	0	0
Estudiante	0	0
(Otra)Religiosa	4	7,0

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Pasivas	17	29,8
Activas	10	17,5

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	6	10,5
Alegría	5	8,7
Bondad	0	0
Rabia	2	3,5
Valentía	1	1,7
Otras (Miedo)	1	1,7

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonistas	19	33,3
Secundarias	29	50,8

Tablas de Análisis Imágenes Texto 4: NM4, Editorial SM

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en imágenes

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Total imágenes	132	100
Mujeres solas	14	31,8
Mujeres junto a hombres	27	61,3
Mujeres en grupos	3	6,8
Total mujeres	44	33,3
Total hombres	88	66,6

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	4	9,0
Doctoras	0	0
Políticas	0	0
Profesoras	0	0
Actrices	8	18,1
Cantantes	0	0
Modelos	0	0
Total profesionales	12	27,7

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	0	0
Esposas	0	0
Musas	8	18,1
Dueñas de casas	3	6,8
Estudiante	3	6,8
Otro (diosa)	1	2,2

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Pasivas	16	36,3
Activas	3	6,8

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	12	27
Alegría	8	18
Bondad	2	4,5
Rabia	4	9
Valentía	0	0
Otras (aburrida)	2	4,5

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonista	3	6,8
Secundaria	27	61

Tablas Análisis contenidos.

Tablas de Análisis contenidos Texto 1: NM1, Editorial Santillana

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en contenidos.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Cantidad de textos.	74	100
Mujeres solas	14	18,9
Mujeres junto a hombres	1	7,1
Mujeres en grupos	12	9,7
Total mujeres	1	7,1
Total hombres	60	81

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	0	0
Doctoras	0	0
Políticas	0	0
Profesoras	0	0
Actrices	0	0
Cantantes	0	0
Modelos	0	0
Total profesionales	0	0

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	4	28,5
Esposas	7	50
Musas	0	0
Dueñas de casas	0	0
Estudiante	0	0
Otra (diosa)	1	7,1

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Pasivas	5	35,7
Activas	5	35,7

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	9	64,2
Alegría	1	7,1
Bondad	0	0
Rabia	1	7,1
Valentía	1	7,1
Otra (Miedo)	2	14,2

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonista	6	42,8
Secundaria	8	57,1

Tablas de Análisis contenidos Texto 2: NM2, Editorial Santillana

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en contenidos.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Total textos escritos	54	100
Cantidad de mujeres	16	29,6
Mujeres solas	8	50
Mujeres junto a hombres	6	37,5
Mujeres en grupos	2	12,5
Tota hombres	23	42

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	1	6,2
Doctoras	0	0
Políticas	0	0
Profesoras	0	0
Actrices	0	0
Cantantes	0	0
Otra (antropóloga)	1	6,25
Total profesionales	3	18,75

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	6	37,5
Esposas	6	37,5
Musas	0	0
Dueñas de casas	0	0
Estudiante	1	6,25
Otra (asesora del hogar)	1	6,25

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pasivas	6	37,5
Activas	8	50

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	8	50
Alegría	4	25
Bondad	0	0
Rabia	2	12,5
Valentía	1	6,25
Otra (Miedo)	1	6,25

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonista	9	56,9
Secundaria	5	31,2

Tablas de Análisis contenidos Texto 3: NM3, Editorial SM

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en contenidos.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Cantidad textos escritos	86	100
Mujeres solas	42	48,8
Mujeres junto a hombres	7	16,8
Mujeres en grupos	31	73,8
Total mujeres	4	9,5
Total hombres	44	51,2

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	3	7,1
Doctoras	0	0
Políticas	0	0
Profesoras	0	0
Actrices	0	0
Cantantes	0	0
Modelos	0	0
Total profesionales	3	7,1

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	2	4,7
Esposas	9	21,4
Musas	19	45,2
Dueñas de casas	0	0
Estudiante	1	2,3
Otra(amada, pareja, novia)	9	21,4

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Pasivas	17	40,4
Activas	10	23,8

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	20	47,6
Alegría	3	7,1
Bondad	9	21,4
Rabia	3	7,1
Valentía	6	14,2
Miedo	6	14,2
Otra (maldad)	3	7,1

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonistas	18	42,8
Secundarias	24	57,1

Tablas de Análisis contenidos Texto 4: NM4, Editorial SM

Categoría 1: Frecuencia de mujeres en contenidos

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Total textos escritos	74	100
Mujeres solas	14	18
Mujeres junto a hombres	3	21,4
Mujeres en grupos	10	7,1
Total mujeres	24	
Total hombres	60	81

Categoría 2: Profesiones u oficios de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Escritoras	0	0
Doctoras	0	0
Políticas	1	7,1
Profesoras	0	0
Actrices	0	0
Cantantes	0	0
Total profesionales	1	7,1

Categoría 3: Roles y actividades de las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Madres	2	14,2
Esposas	4	28,7
Musas	0	0
Dueñas de casas	2	14,2
Estudiante	2	14,2
Otro (religiosa)	2	14,2

Otra (pareja, amada, novia)	2	14,2
-----------------------------	---	------

Categoría 4: Actitudes atribuidas a las mujeres

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Pasivas	5	35,7
Activas	3	21,4

Categoría 5: Sentimientos o emociones que transmiten las mujeres.

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Tristeza	7	50
Alegría	3	21,4
Bondad	2	14,2
Rabia	1	7,1
Valentía	1	7,1
Otra	0	0

Categoría 6: Mujeres en segundo plano

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Protagonista	4	28,5
Secundaria	5	35,7