Androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados valorativos en la enseñanza de la historia*

Ma. Cecilia Fernández Darraz**

Patricia Baeza Duffy***

Resumen

El artículo analiza el androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados generados en una clase de Historia en la Región de La Araucanía en Chile. El análisis se enmarca en la Lingüística Sistémico-Funcional, e integra el Modelo de Valoración, el Análisis Discursivo Multimodal y los Estudios Críticos del Discurso. El corpus lo constituye el registro audiovisual de un segmento de clase donde se analiza la incorporación de las mujeres a la sociedad de mediados del siglo XX. Los resultados muestran combinaciones intersemióticas de recursos verbales y visuales que legitiman o deslegitiman actores sociales, procesos y eventos históricos, por medio de diferentes estrategias, así como a través de macroestrategias de perpetuación y transformación.

Palabras clave: androcentrismo, discurso evaluativo multimodal crítico, des/legitimación.

Androcentrism in the Critical Multimodal Discursive Co-building of Appraisal Meanings in History Teaching

Abstract

The article analyzes the androcentrism in the critical multimodal discursive co-construction of meanings, which have emerged in History class in La Araucanía Region, Chile. The analysis is based on an intersubjective and critical perspective, which is framed the paradigm of the Systemic-Functional Linguistics, and integrates the Appraisal Model, Multimodal Discourse Analysis and Critical Discourse Studies. The corpus analyzed is composed of the videotaped class in which the incorporation of women to different fields of society during the middle of the twentieth century is analyzed. The results show the intersemiotic discursive co-construction of evaluative prosodies. They work to legitimize or delegitimize social actors, historical processes and events by means of different strategies as well as macrostrategies of perpetuation and transformation.

* Este artículo se enmarca en el proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11160239 de la Universidad Católica de Temuco y en el proyecto CIE 160009 del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

** Chilena. Doctora en Ciencias Humanas. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. maria.fernandez@uct.cl

*** Chilena. Doctora en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. patricia.baeza@pucv.cl

Keywords: Androcentrism, Critical multimodal evaluative discourse, De/legitimize.

Recibido: 26/03/2018

Aceptado: 01/06/2018

Introducción

El androcentrismo, en tanto enfoque unilateral que considera la perspectiva masculina como medida de todas las cosas (Sau 2000), ha dominado la producción del discurso científico. La historiografía, disciplina de referencia de la historia que se enseña en las escuelas, no ha sido la excepción. Así, para Anderson y Zinsser (2009), la historia ha enfatizado acontecimientos públicos y políticos que no ceden espacio a las experiencias femeninas. Veneros (1997), por su parte, advierte que el conocimiento histórico se ha centrado en las narraciones del elemento masculino y del mundo público. Illanes (2012), en tanto, plantea que desde Heródoto ha sido la guerra el centro de atención de la Historia y el guerrero su *leitmotiv*. Pese a los avances que algunos autores reconocen en la investigación historiográfica respecto de la inclusión del pasado de las mujeres, estos no logran transferirse al proceso de enseñanza y aprendizaje (Marolla & Pagés, 2015; García, 2016).

En la historia escolar, disciplina donde se recontextualiza la historia académica (Bernstein, 1998; Oteíza, 2006, 2011, 2014), la mayor parte de las investigaciones sobre sexismo y enfoque androcéntrico se ha desarrollado en manuales escolares (Moreno Marimón, 2001; Fernández Valencia, 2005; Blanco, 2008; Duarte, 2010; López-Navajas, 2012; Covacevich & Quintela-Dávila, 2014; Fernández Darraz, 2015a, 2015b, 2017; Palestro, 2016). El amplio corpus de investigación evidencia que el discurso invisibiliza el rol de las mujeres en el espacio público y omite las experiencias femeninas de reproducción, gestión del espacio doméstico y cuidado familiar (Fernández Valencia, 2005; Moreno Sardá, 2006). Además, se reporta que el androcentrismo se expresa en formas que van desde la total exclusión de las mujeres hasta una inclusión biográfica o compensatoria, con estrategias discursivas que privilegian la perspectiva masculina (Fernández Darraz 2015a, 2017). Si bien los estudios en manuales escolares aportan valiosos hallazgos, hay escasa evidencia sobre la co-construcción discursiva crítica multimodal de significados en el aula.

Este artículo se inscribe en una investigación de mayor alcance sobre androcentrismo en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En este trabajo se reportan resultados de un caso de estudio, con el objetivo de analizar cómo se co-construyen en el aula significados más o menos androcéntricos para generar explicaciones sobre la posición de las mujeres en la sociedad de mediados del siglo XX. En específico, se busca responder las siguientes preguntas: ¿Cómo utilizan el lenguaje los participantes para co-construir significados sobre la incorporación de las mujeres en la sociedad? ¿Cuáles son los patrones valorativos desplegados en la negociación de tales significados? ¿Cuáles son las estrategias discursivas empleadas para legitimar o deslegitimar actores sociales, procesos y eventos históricos?

El análisis se basa en una perspectiva intersubjetiva y crítica, enmarcada en el paradigma de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). A la vez, integra el Modelo de Valoración (MVA), el Análisis Discursivo Multimodal (ADM) y los Estudios Críticos del Discurso (ECD), con especial consideración en las estrategias de legitimación y en las macroestrategias de perpetuación o transformación privilegiadas en los discursos. El corpus lo conforma el registro audiovisual de un segmento de una clase de historia de tercer año de secundaria, en la que se analizó la incorporación de las mujeres a distintos ámbitos de la sociedad de mediados del siglo XX a partir de imágenes proporcionadas por los profesores en su rol mediador (Werstch, 2002).

Marco teórico-analítico

a) Consecuencias sociales y educativas del androcentrismo en la enseñanza de la historia

En los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela se despliegan distintos mecanismos de control social que reproducen –entre otras– las relaciones de clase, las diferencias étnicas y las desigualdades de género (Bourdieu & Passeron, 1998; Bernstein, 1990, 1998; Acker, 2000; Apple, 2005; Torres, 2005;). Respecto de estas últimas, la educación formal se constituye en uno de los instrumentos más poderosos para normalizar el imaginario patriarcal (Martínez, 2016).

Una vez que la mayor parte de los países del mundo superó la brecha de acceso al sistema escolar que afectaba a las mujeres (Unesco, 2012), la atención se centró en la reproducción de las desigualdades de género en la escuela (Acker, 2000; Díaz, 2003; Maceira, 2006; Martínez, 2016).

Así, el discurso androcéntrico, reforzado por estereotipos, misoginia, sexismo, y expresiones de exclusión, violencia física y simbólica hacia las mujeres (González, 2013), se constituye en factor de mantención de la asimetría entre hombres y mujeres (Moreno Marimón, 2001; Sanz, 2003; Fernández Valencia, 2005; López-Navajas, 2012; García, 2016; Marolla & Pagés, 2015).

El androcentrismo en el discurso escolar se explica, a juicio de Fernández Valencia (2005), porque gran parte de la historiografía no amplía su objeto de estudio y excluye el protagonismo social de las mujeres. Por su parte, Marolla y Pagés (2015) y García (2016) plantean que la investigación historiográfica registra avances sustanciales en la visibilidad de las mujeres; sin embargo, estos no logran transferirse a la enseñanza. Así, la desconexión entre academia y escuela favorece distintas expresiones de androcentrismo. En algunos casos, se excluye el rol de las mujeres y sus aportes a la vida pública, a la vez que se omiten sus experiencias en el ámbito de la reproducción y del mundo privado (Fernández Valencia, 2005). En otros casos, el discurso escolar incluye mujeres desde una perspectiva que compensa la historia de los hombres (Marolla & Pagés, 2015), sin explicar las barreras que han enfrentado para alcanzar determinados espacios sociales (Duarte, 2010), o las razones que las mantienen en una posición subordinada (Fernández Valencia, 2005).

La propuesta que se emplea en este trabajo, construida a partir del estudio de manuales escolares chilenos, identifica la exclusión de las mujeres como la expresión más radical de androcentrismo. Sin embargo, la representación de mujeres como actrices sociales pasivas, como figuras destacadas sin obra, la sobrevaloración de lo masculino, la exclusión de las relaciones sociales de poder/subordinación, y el escaso cuestionamiento de la estructura patriarcal, son construcciones con igual potencial androcéntrico (Fernández Darraz 2015a, 2017).

El androcentrismo en la enseñanza de la historia impacta en la comprensión de las relaciones sociales presentes. Para López-Navajas (2012), la baja presencia de mujeres en manuales españoles constituye una práctica de exclusión que desconoce la memoria, a la vez que reduce los recursos para interpretar el momento actual. García (2016) afirma que, con la ausencia de mujeres, las niñas carecen de referentes y se les impide el derecho cognitivo de acceder a una versión del pasado sin límites de género, clase o edad.

b) Fundamentos teórico-metodológicos desde una perspectiva integrada intersubjetiva, multimodal y crítica

El análisis se realiza desde una perspectiva teórico-metodológica, enmarcada en la LSF, y que integra, de manera transversal, el ADM, el MVA y los ECD en los términos explicados en los párrafos siguientes.

Uno de los principios básicos de la LSF (Halliday, 1994) es la teorización del lenguaje como un sistema potencial de opciones de configuración de significados. Estas opciones no son al azar, sino dadas por cada grupo social en diferentes contextos (Hodge & Kress, 1988). De esta manera, la semiosis se vincula con sistemas de significantes del poder y la solidaridad (Kress & van Leeuwen, 2001), que favorecen el alineamiento y, a la vez, la diferenciación con distintos grupos sociales.

Dentro de la Semiótica Social, la Multimodalidad aporta una perspectiva para analizar la comunicación como construcción de significados por medio de la combinación (*coupling*) de diferentes modos, no limitándose solo a lo verbal (Bezemer & Kress, 2016). Por su parte, la propuesta de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006) propone una extensión de las metafunciones del lenguaje formuladas en la teoría de la LSF (Halliday, 1994). Así, la imagen tiene una función *representacional*¹ (metafunción ideacional), pues cualquier modo semiótico tiene la capacidad para representar la experiencia humana. La metafunción *interactiva* (interpersonal en lo verbal) se refiere a la relación establecida entre la imagen y quien la observa. Finalmente, la metafunción textual del lenguaje verbal corresponde a la función *composicional* de la imagen. Para este efecto, los autores sostienen que cualquier modo semiótico permite formar textos con coherencia interna, así como coherentes externamente con su contexto. Un aspecto sustantivo para este estudio es que las estructuras visuales no solo reproducen las estructuras de la realidad, sino que también producen imágenes relacionadas con los intereses de las instituciones sociales donde se producen, circulan y se leen. Por tanto, la organización visual tiene una dimensión semántica e ideológica (Kress & van Leeuwen, 2006).

Además de lo anterior, el ADM exige comprender la *resemiotización* (Iedema, 2003) que implica centrar la atención en la semiosis que cambia de un contexto a otro y de una práctica social a otra (Baeza, 2014), que

¹ En cursiva los conceptos de la gramática visual.

sitúa en primer plano al poder, comprendido como un juego invisible presente en las instituciones (Bezemer & Kress, 2016).

La resemiotización de los significados del discurso respecto de la incorporación de las mujeres en la sociedad chilena de mediados del siglo XX, así como las transformaciones de los mismos, dan cuenta del alineamiento o desalineamiento con determinadas prácticas de inclusión/exclusión en diferentes contextos sociales. Para lograr un análisis riguroso de los posicionamientos de los diversos actores sociales, en este estudio se recurre al MVA. Este corresponde a un desarrollo posterior y complementario de la metafunción interpersonal del lenguaje y constituye una perspectiva teórico-metodológica que provee una descripción y explicación del uso del lenguaje para evaluar la experiencia social (Martin & White 2005), para construir intersubjetividad en el discurso, para sostener relaciones interpersonales y para adoptar posiciones textuales. Para el MVA, los recursos evaluativos se dividen en los sistemas semánticos de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN (Martin & White, 2005). El sistema de ACTITUD incluye los significados que atribuyen una evaluación intersubjetiva y se subdivide, a su vez, en los subsistemas de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN.

El AFECTO se relaciona con las emociones y con la expresión de sentimientos positivos o negativos de In/Felicidad, In/Seguridad e In/ Satisfacción. El JUICIO, de Estima Social o de Sanción Social, alude a la evaluación de personas con respecto a normas sociales institucionalizadas. La APRECIACIÓN evalúa objetos, procesos, constructos o textos en función de principios estéticos (Martin & White, 2005). Para el presente estudio se considera la reelaboración de Oteíza y Pinuer (2012) para evaluar eventos y procesos históricos. Los autores postulan que situaciones concretas del pasado y procesos históricos más abstractos pueden analizarse desde el subsistema de APRECIACIÓN con las categorías de Poder, Conflictividad, Valuación e Integridad. La categoría de Poder resulta útil para analizar el androcentrismo, pues identifica asimetrías de poder producidas y reproducidas en discursos contruidos desde una masculinidad hegemónica (Fernández Darraz, 2015a).

El sistema de COMPROMISO tiene dos opciones contrapuestas: la Monoglosia y la Heteroglosia, nociones bajtinianas adaptadas por White (2003). Los enunciados monoglósicos ignoran la diversidad de voces

alternativas, mientras los heteroglósicos reconocen la existencia de otras voces o posturas alternativas.

Finalmente, la GRADACIÓN refiere a que las actitudes pueden ser aumentadas o disminuidas en el discurso. Así, es posible intensificar los significados (Fuerza), o bien, agudizar o suavizar los límites categoriales de un fenómeno experiencial (Foco).

En este estudio se postula que el MVA y los ECD exploran las posibilidades de legitimación y deslegitimación de ciertos posicionamientos sobre la incorporación social de las mujeres. Su evaluación en las prácticas sociales discursivas se realiza desde determinados puntos de vista y desde ciertas evaluaciones de JUICIO, AFECTO y APRECIACIÓN con diferentes niveles de COMPROMISO. Además, se considera la acumulación de significados evaluativos en la resemiotización del rol de las mujeres, con una mirada más o menos androcéntrica según el contexto espacio-temporal. Dichos patrones conforman prosodias valorativas que funcionan como estrategias de legitimación o deslegitimación (Benke & Wodak, 2003) que configuran macroestrategias de perpetuación o transformación (Baeza, 2017) de posicionamientos ideológicos.

Metodología

El corpus de este estudio, de diseño cualitativo, estuvo constituido por el registro audiovisual de dos horas pedagógicas de clase en un establecimiento educacional de la región de La Araucanía, donde los estudiantes analizaron imágenes referidas a la inclusión social de las mujeres. En el modo verbal, la unidad de análisis fue el complejo clausal², compuesto por fragmentos de la clase con los datos más significativos de evaluaciones, instanciadas como ACTITUD, COMPROMISO y/o GRADACIÓN en la co-construcción multimodal. En el modo visual, la unidad de análisis estuvo constituida por cada imagen analizada.

El análisis integró una fase descriptiva para identificar qué y quiénes son evaluados (actores sociales, procesos o eventos históricos); cómo se evalúan (sistemas semánticos ACTITUD y GRADACIÓN), con qué

² El complejo clausal "se forma a partir de una secuencia lineal de nexos de cláusulas; cada nexo consta de un par de cláusulas relacionadas. Muchos complejos de cláusulas son secuencias lineales de este tipo pero también a menudo se agrupan o anidan" (Halliday & Matthiessen, 2014).

recursos verbales y visuales; y las fuentes de evaluación (sistema de COMPROMISO). Una segunda fase, interpretativa, reunió las estrategias valorativas con los recursos léxico-gramaticales que las instancian, para acceder a las formas en que los participantes construyen explicaciones sobre: (a) representaciones de actores sociales, eventos, procesos y circunstancias históricas; (b) estrategias discursivas (legitimación o deslegitimación); (c) macroestrategias de mantenimiento de las posturas hegemónicas; (d) las macroestrategias de generación de posturas contrahegemónicas. La tercera fase integró los datos y analizó la recontextualización (Bernstein, 1990; 1999) y resemiotización (Iedema, 1997; 2001; 2003) del rol de las mujeres. Así, las voces hegemónicas y contra-hegemónicas se reconocen en el análisis de expresiones de intersubjetividad, configuradas en prosodias valorativas (Martin & White, 2005) que funcionan como estrategias de legitimación o deslegitimación y macroestrategias de perpetuación o transformación del *status quo* (Wodak 2009; Benke & Wodak, 2003).

Análisis y discusión

A partir del marco teórico-metodológico antes detallado, se analizó la co-construcción intermodal de significados en la sala de clases de Historia.

El primer grupo de estudiantes analizó la imagen 1. Desde la perspectiva *representacional*, se muestra la prominencia de una mujer que, desde una

Imagen 1. Recuperada de: <https://www.laizquierdadiario.cl/Mujer-y-revolucion-la-experiencia-del-siglo-XX-para-pensar-el-siglo-XXI>

tarima, arenga a una multitud de mujeres a quienes les indica una ruta a través del vector de su brazo izquierdo. Las demás participantes aparecen en diferentes posiciones; algunas de espalda, otras de frente y solo una minoría la observa directamente. La relación interpersonal (perspectiva *interactiva*) es de *oferta*, puesto que la líder establece contacto visual directo con las mujeres a las que habla para lograr su involucramiento, pero no mira directamente al observador. Respecto de la *modalidad*, los colores blanco y negro conceden verosimilitud a la imagen. El ángulo frontal indica que lo representado (mujer luchadora) es parte de nuestro mundo. El *foco* no muestra detalles del rostro de la líder y menos del resto de las mujeres, pues es una toma a gran distancia. Desde el punto de vista *composicional*, la posición prominente y en altura expresa empoderamiento de la líder que apela al reconocimiento de sus derechos. La cantidad de mujeres (GRADACIÓN visual), refuerza el empoderamiento.

A partir de la imagen, los estudiantes co-construyeron el siguiente discurso verbal: “A nosotros nos tocó esta foto, que es sobre una mujer sobre una tarima hablándoles a otros (...) **dirigente** de grupos feministas **por la emancipación de la mujer**. Una mujer **empoderada**, expresión de la mujer y **nueva mujer**, o sea...”³. (E 18)⁴.

Del análisis verbal se desprende la valoración de tres entidades, con distintos niveles de inscripción en el discurso. En primer lugar, la calificación de “dirigente” construye un JUICIO positivo de Estima Social de Capacidad evocado, pues a lo largo de la clase se consideraron las condiciones históricas sobre la posición social de las mujeres y sus escasas posibilidades de ejercer cargos; por tanto, el liderazgo de una mujer implicaría disponer de capacidades excepcionales. En segundo lugar; los estudiantes valoran de manera evocada “la emancipación de la mujer”, representada como entidad nominalizada que excluye actores, procesos y circunstancias. Siguiendo a Oteíza y Pinuer (2012), se construyen significados negativos de APRECIACIÓN que activarían las categorías de Alto Poder e Integridad negativa para develar, implícitamente, las relaciones de una sociedad patriarcal. En tercer lugar, valoran a “la mujer” con un JUICIO positivo de Estima Social de Capacidad inscrito

³ Para los significados valorativos se emplea: **negrita normal** para la ACTITUD inscrita (explícita) y **negrita cursiva** para la evocada (implícita). Subrayado para la GRADACIÓN de Fuerza y *cursiva subrayada* para la de Foco. Negrita subrayada para la combinación de significados de ACTITUD y GRADACIÓN.

⁴ Los estudiantes se identifican con la letra E y con un número.

(“empoderada”). Similares significados, pero de manera más evocada, se actualizan en la expresión “mujer nueva”.

Como se presenta en la tabla 1, se co-construye una estrategia que favorece parcialmente la transformación del *status quo*, porque sobrevalora a la mujer, pero evita la representación de actores y de relaciones de dominación que impedían la incorporación social plena de las mujeres.

Tabla 1. Patrones evaluativos intersemiosis imagen 1.

Entidad evaluada o Actor Social	Dominio semántico: Actitud	Estrategia de legitimación	Macroestrategia
La dirigente	+JUICIO evocado Estima Social, Capacidad.	Sobrevaloración (de la mujer).	Transformación del <i>status quo</i> .
La emancipación de la mujer	-APRECIACIÓN, Alto Poder, - Integridad, evocada.	Evitación (de actores y relaciones sociales).	Perpetuación de <i>status quo</i> .
Mujer empoderada/ nueva	+ JUICIO Estima Social, Capacidad, inscrito y evocado.	Sobrevaloración (de la mujer).	Transformación del <i>status quo</i> .

El segundo grupo trabajó con la imagen 2, que a nivel representacional muestra a tres mujeres portando armas, con el texto verbal: *Tres guerrilleras soviéticas durante la Segunda Guerra Mundial*. La que está a la derecha

Imagen 2. Three Soviet guerrillas in action in Russia during World War II. The women at war 1939 – 1945 Recuperada de: <https://rarehistoricalphotos.com/women-at-war-1939-1945/>

de la imagen se ve como la líder cuyo brazo derecho, con un arma empuñada muestra un vector; el otro vector está representado por su mano izquierda, que señala un camino. La relación interpersonal de las mujeres (perspectiva *interactiva*) es de *oferta*, pues ellas miran al punto señalado por la líder, pero no establecen contacto visual con el observador. Respecto de la *modalidad*, el color sepia da verosimilitud a la imagen. Aunque se trata de una imagen fija, es posible hablar de profundidad de campo, ya que el primer plano es nítido, mientras el fondo más nebuloso muestra la turbulencia del ambiente de la Segunda Guerra Mundial. El ángulo frontal indica que lo representado (las guerrilleras) es parte de nuestro mundo. El *foco* muestra más detalles del rostro de la líder y menos del resto de las mujeres. Desde el punto de vista *composicional*, la posición prominente de la líder expresa empoderamiento, instanciado visualmente a través de un JUICIO de Estima Social de Capacidad.

A partir de la imagen los estudiantes expresan las siguientes valoraciones:

La imagen muestra *como* a tres mujeres con armas y dice “tres guerrilleras soviéticas durante la Segunda Guerra Mundial” ¡Ah! Ya y nosotros pensábamos sobre la imagen que...o sea, aquí se muestra que la mujer *participó en la Segunda Guerra Mundial* y se supone que en la historia *nunca nombran a la mujer como que participó*. También colocamos: la mujer también *tenía medios para defenderse en esa época*. Y ¿Qué más coloco? ...¡eh!, *no les daban uniformes como a los militares*. Y eso. Que se ve como el uniforme de esa época. (E 19).

En el discurso verbal, se valora la participación de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial con JUICIOS evocados de Estima Social de Capacidad. A través de construcciones como “nosotros pensábamos”, “aquí se muestra” y “se supone”, los estudiantes se posicionan intertextualmente en la contradicción entre lo que hasta ahora conocían de la historia, lo que están viendo en la imagen y lo que “se supone”. Esto conlleva un cuestionamiento implícito hacia una historia que nunca representó a las mujeres en la guerra y que ahora visualizan en la imagen que muestra una realidad que “se supone” no existía. Así, expresan una valoración hacia una entidad abstracta (la historia escolar), que ha mantenido oculta la participación de las mujeres en distintos procesos sociales. A partir de estos significados se activan las categorías de Alto Poder y de Integridad negativa en el subsistema de APRECIACIÓN,

porque la enseñanza ha legitimado las relaciones históricas de poder y un discurso hegemónico que circunscribe a las mujeres al rol reproductivo.

En síntesis, como se muestra en la tabla 2, se co-construye una estrategia de *sobrevaloración* de la mujer, que busca la transformación del *status quo*, y una estrategia más evocada de develación de la posición social de las mujeres que podría contribuir, también, a transformar el *status quo*:

Tabla 2. Patrones evaluativos intersemiosis imagen 2.

Entidad/ Actor Social evaluado	Dominio semántico: Actitud	Estrategia de legitimación	Macroestrategia
La mujer	+JUICIO evocado Estima Social, Capacidad. ("participó en la Segunda Guerra Mundial"). +JUICIO Estima Social, Capacidad ("también tenía medios para defenderse").	Sobrevaloración (de la mujer).	Transformación del <i>status quo</i> .
La historia	-APRECIACIÓN, Alto Poder, - Integridad. ("en la historia nunca nombran a la mujer como que participó").	Develación del rol de las mujeres a lo largo de la historia.	Transformación del <i>status quo</i> .

El tercer grupo trabajó con la imagen 3. Desde la perspectiva *representacional*, se muestra la prominencia del prototipo de mujer de la publicidad post Primera Guerra Mundial. En la parte derecha de su cuello exhibe una piocha con la imagen de otra mujer, como símbolo de la lucha feme-

Imagen 3. Imagen de dominio público (J. Howard Miller,1943)

nina. Se observa el ojo izquierdo más grisáceo, simbolizando un golpe dado con el puño derecho, que muestra que la mujer puede tener la misma fuerza que un hombre. Es una imagen *narrativa*, en la que el brazo actúa como un vector dirigido hacia el ojo, para simbolizar el posible golpe. Este elemento visual se refuerza con la frase ubicada en un lugar destacado, en color blanco, sobre un fondo azul oscuro: *We Can Do It!* (Nosotras podemos hacerlo). La intersemiosis favorece la construcción del significado asociado a la fuerza femenina en la lucha por sus derechos. Aunque hay una única participante, el pronombre inclusivo “*we*” (“nosotras”) generaliza el significado de fuerza a todas las mujeres que reivindican sus derechos. La relación interpersonal (perspectiva *interactiva*) es de *demanda*, porque la mujer establece contacto visual directo con quien observa para lograr su involucramiento. Respecto a la *modalidad*, los colores primarios (rojo, azul, amarillo) conceden verosimilitud a la imagen. El ángulo horizontal favorece un cierto nivel de involucramiento del observador con la imagen. A la vez, el ángulo frontal indica que lo representado (mujer luchadora) es parte de nuestro mundo. El *foco* muestra variados detalles del rostro, así como también el texto verbal que acompaña la imagen. En lo *composicional*, la prominencia de la mujer muestra la construcción intersemiótica de empoderamiento social, en busca de la igualdad de derechos. Este significado es instanciado a través de un JUICIO positivo de Estima Social de Capacidad inscrito, expresado verbal y visualmente.

A nivel verbal, los estudiantes expresaron:

A nosotros nos tocó esta imagen que dice “***nosotras podemos***”. ¡Eh!...nosotros, es post Primera Guerra Mundial, por la publicidad. Y dice, “***nosotras podemos***” y sale con el brazo, puede ser ***lucha por sus derechos***... ¡Eh! **Puede hacer lo mismo que los hombres**, se refiere a que **ellas también pueden** lo que dice la imagen, y es **fuerte**, en cuanto a todo lo que está haciendo. (E 11).

Los estudiantes evalúan de manera evocada la lucha de las mujeres. Así, se activan implícitamente las categorías de Alto Poder e Integridad negativa en el subsistema de APRECIACIÓN, hacia un período en que las mujeres debían luchar por sus derechos. Los demás significados se concentran en las mujeres fuertes que pueden hacer lo mismo que los hombres, expresados con JUICIOS de Estima Social de Capacidad. En general, la imagen promueve una interpretación más androcéntrica, porque si bien valora la capacidad femenina, no aporta un contexto explícito sobre la

posición social de las mujeres. Más aún, omite las relaciones sociales y la estructura patriarcal de dominación de ese período.

En síntesis, se co-construye una estrategia de *sobrevaloración* de la mujer, en contraste con la estrategia de *evitación* de actores, prejuicios y relaciones sociales:

Tabla 3. Patrones evaluativos intersemiosis imagen 3.

Entidad/ actor social evaluado	Dominio semántico: Actitud	Estrategia de legitimación	Macroestrategia
La mujer	+JUICIOS inscritos Estima Social, Capacidad (“no-sotras podemos”, “puede hacer lo mismo que los hombres”, “ellas también pueden”, “es fuerte”).	Sobrevaloración (de la mujer).	Transformación del <i>status quo</i> .
La lucha de la mujer	-APRECIACIÓN, evocada, Alto Poder, - Integridad (“puede ser lucha por sus derechos”).	Evitación (de actores, prejuicios y relaciones sociales).	Perpetuación de <i>status quo</i> .

El cuarto grupo analizó la imagen 4 que muestra a una única participante en medio de un grupo de hombres y a dos de ellos intentando impedir su

Imagen 4. Esta foto fue cortesía de Kathrine Switzer después de su propia primera maratón oficial para ser incorporada en el video *Kathrine Switzer, la primera mujer en correr la maratón de Boston* (minuto 1.17) Recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=zE32Rx4ii2E>.

presencia en una competencia (perspectiva *representacional*). La relación interpersonal (perspectiva *interactiva*) es de *oferta*, puesto que los maratonistas no establecen contacto visual con quien observa la imagen. La *toma* es larga mediana, ya que se muestra la figura completa de los participantes pero no es posible advertir detalles de sus rostros. Respecto a la *modalidad*, el color sepia concede verosimilitud a la imagen. El ángulo horizontal favorece un cierto nivel de involucramiento del observador con la imagen. Desde el punto de vista *composicional*, la prominencia de la mujer en el centro la representa con tanta capacidad como los hombres para participar en la maratón. El significado de empoderamiento de la mujer es construido visualmente con un JUICIO inscrito de Estima Social de Capacidad.

A partir de la imagen, los estudiantes evalúan negativamente la situación de la mujer en un mundo dominado por hombres:

Bueno, a nosotras nos tocó la imagen de una mujer que está corriendo una maratón, como nos dijo el profe, **la primera mujer** que corrió una maratón. Se puede ver en la imagen cómo hombres **tratan de sacarla de la carrera**. Entonces, nosotros, quisimos...encontramos cinco puntos de la foto, la cual nosotros lo tomamos como **una discriminación, un abuso, una desigualdad, un machismo y una injusticia por no dejarla correr, por tratar de detenerla**. Y eso. (E 9).

En el discurso verbal, los estudiantes expresan JUICIOS positivos de Estima Social de Capacidad hacia la mujer. En segundo lugar, evalúan un evento a través de significados de Apreciación negativa, instanciados por medio de las nominalizaciones “discriminación”, “abuso”, “desigualdad”, “machismo”, “injusticia”. Por su parte, el docente compara la imagen con otra posterior:

Hay una foto súper **buena** que muestra a esta misma persona en esta misma foto al lado de otra foto de ella misma corriendo una maratón el 2010. Muestra la comparación de cómo antes se **rechazaba** y se buscaba **renegar** la figura de la mujer. A lo hemos avanzado, sin embargo, este tipo de **violencia** se ha transformado y es la que estábamos viendo la semana pasada: la **cosificación** de la mujer, el tema de verla como un **material**. Entonces es como **fuerte** la **dicotomía** de ambas imágenes. (P2).

El docente evalúa la foto con APRECIACIÓN positiva por mostrar un hito histórico en la vida de la mujer, graduado con Fuerza (“súper”). A la vez, refuerza la evaluación negativa a través JUICIOS de Sanción Social de Impropiiedad moral de los maratonistas.

Esta imagen promueve una interpretación menos androcéntrica, puesto que muestra relaciones explícitas de poder/subordinación entre hombres y mujeres que favorecen la valoración positiva de la capacidad de la mujer, pero también los significados negativos de Sanción Social que, aun nominalizados, evocan valoraciones hacia la sociedad patriarcal.

En síntesis, se co-construye una estrategia de *sobrevaloración* de la mujer, que busca transformar el *status quo*. Además, se explicitan actores sociales y obstáculos enfrentados por las mujeres, como estrategia que también transformaría el *status quo*:

Tabla 4. Patrones evaluativos intersemiosis imagen 4.

Entidad/ Actor Social evaluado	Dominio semántico: Actitud	Estrategia de legitimación	Macroestrategia
La mujer	+ JUICIOS inscritos Estima Social, Capacidad (“primera mujer que corre una maratón en Boston”).	Sobrevaloración (de la mujer).	Transformación del <i>status quo</i> .
Evento histórico	-APRECIACIÓN, Alto Poder, -Integridad (“una discriminación, un abuso, una desigualdad, un machismo y una injusticia”).	Explicita las relaciones sociales de poder y subordinación.	Transformación del <i>status quo</i> .
Los hombres	-JUICIO Sanción Social, Integridad (“se rechazaba”, “buscaba renegar la figura de la mujer”).	Explicita las relaciones sociales de poder/subordinación.	Transformación del <i>status quo</i> .
La situación actual de la mujer	-APRECIACIÓN, Alto Poder – Integridad (“la cosificación de la mujer, el tema de verla como un material”).	Explicita la histórica minusvaloración social hacia las mujeres.	Transformación de <i>Status quo</i> .

Finalmente, el quinto grupo analizó la imagen 5 que, desde la perspectiva *representacional*, muestra una pareja en la que el hombre aparece satisfecho por las labores domésticas cumplidas por ella. El brazo izquierdo de él es un vector que señala un utensilio reluciente. Desde la perspectiva

Imagen 5. Recuperada de <https://www.savoirville.gr/skeuos-idonis-i-kati-allo/> y <https://solomarketing.es/6-estereotipos-femeninos-que-las-marcas-siguen-usando-en-sus-anuncios/>

interactiva, la relación interpersonal es de *oferta*, ya que los participantes no establecen contacto visual con el observador. Respecto de la *modalidad*, el color blanco es símbolo de limpieza y el negro simboliza la elegancia masculina. El ángulo frontal, solo en el caso de la mujer, favorece un cierto nivel de involucramiento del observador con la imagen. Desde el punto de vista *composicional*, la prominencia de la mujer en el centro de la escena la ubica como la responsable de las tareas domésticas. Este significado es construido visualmente a través de un JUICIO de Estima Social de la Tenacidad femenina.

A nivel verbal, los/as estudiantes expresaron lo siguiente:

Bueno, esta es la imagen que le tocó a nuestro grupo, lo que nosotros tenemos como opinión es como el **típico estereotipo** que tenían en las casas en el siglo XX. Como que el marido salía al trabajo, llegaba a su casa y la mujer **tenía que tener todo hecho: tener cocinado, limpio y ordenado**. Así para que el hombre estuviera **conforme** y no existiera como un abuso hacia la mujer, sino el hombre podía reaccionar **de mala forma** y le podía, o así... (E 20).

Los estudiantes evalúan negativamente la posición secundaria de la mujer, a través de una APRECIACIÓN negativa. Esta valoración de los jóvenes es reafirmada por el profesor, quien expresa un JUICIO negativo de Sanción Social de Integridad hacia una entidad abstracta o colectiva al señalar: “ven a la mujer como un objeto material”. De esta manera, la

mediación del docente favorece la co-construcción del significado de la mujer como un “típico estereotipo” de la sociedad patriarcal del siglo XX, reflejado especialmente en la publicidad de los años veinte.

A partir de la imagen se construyen significados más evocados de las obligaciones de las mujeres y de los espacios de desempeño de cada quien en la sociedad de la época. En general, se expresan JUICIOS evocados de Estima Social de Tenacidad que aluden a las funciones femeninas en un sistema social donde predomina una fuerte división sexual de roles. Por otra parte, se expresan significados de AFECTO asociados a la posición de privilegio del hombre que se siente “conforme” cuando la mujer desarrolla las tareas que le corresponden según la asignación tradicional de roles. Finalmente, se evocan JUICIOS negativos de Sanción Social de Integridad hacia el hombre, graduados con un recurso de foco (“*como* un abuso”) que suaviza o encubre el maltrato que ha marcado las relaciones entre hombres y mujeres. Así, se alude a la violencia de género como un fenómeno del pasado, de una manera muy evocada y casi legitimada al plantear que el hombre “podría reaccionar de mala forma” si la mujer no cumple con los roles socialmente asignados.

En síntesis, se co-construyen estrategias donde coexisten la *perpetuación* y la transformación del *status quo*, como lo muestra la tabla 5:

Tabla 5. Patrones evaluativos intersemiosis imagen 5.

Entidad/ Actor Social evaluado	Dominio semántico: Actitud	Estrategia de legitimación	Macroestrategia
Los hombres	-JUICIO Sanción Social, Integridad (“ven a la mujer como un objeto material”).	Explicita relaciones de poder/ subordinación.	Transformación del <i>status quo</i> .
Funciones de la mujer	+JUICIOS evocados Estima Social, Tenacidad (“tenía que tener todo hecho...”).	Evoca la minusvaloración de la mujer en el sistema familiar.	Perpetuación del <i>status quo</i> .
El hombre	+AFECTO, Satisfacción (“estuviera conforme”). -JUICIOS evocados Sanción Social, Integridad (“como un abuso”, “podría reaccionar de mala forma”).	Evoca las relaciones de violencia al interior de la familia.	Perpetuación de <i>status quo</i> .

Conclusiones

Se concluye que la combinación de opciones semióticas configura procesos dinámicos de recontextualización del rol de las mujeres en la sociedad de la primera mitad del siglo XX, donde coexisten interpretaciones que favorecen la mantención del enfoque androcéntrico con otras que aportan a su transformación.

La estrategia discursiva más recurrente fue la *sobrevaloración* de las mujeres para legitimarlas como sujetas históricas con iguales capacidades que los hombres. Los significados, construidos con JUICIOS de Estima Social de Capacidad y de Tenacidad, se expresaron verbal y visualmente en las imágenes 1, 2 y 3 con mayor énfasis. Si bien esta estrategia, que privilegia a la mujer destacada, constituye un avance en la visibilización del pasado de las mujeres, no aporta a una comprensión cabal de la posición de discriminación que han vivido históricamente en la mayor parte de las sociedades. Coincidente con los estudios en materiales didácticos, la estrategia refuerza el enfoque compensatorio donde las explicaciones de contexto y de relaciones sociales están ausentes.

Del análisis se desprende que, en algunos casos, la intersemiosis favoreció la construcción de significados que indirectamente refieren a una estructura social de dominación. Ejemplos como “la emancipación de la mujer” o “la lucha de la mujer”, muestran la exclusión de actores y de explicaciones que permitirían una mejor comprensión de los procesos históricos. Dichos significados más evocados, configuran estrategias de *evitación* con potencial para deslegitimar la estructura patriarcal siempre que se profundice el análisis de las relaciones históricas de género. De lo contrario, se promueven interpretaciones ambiguas donde predomina la valoración de la tenacidad de las mujeres, la evocación de significados asociados a la discriminación y la omisión de problemas sociales como la violencia de género.

Menos recurrentes fueron las estrategias que explicitaron la histórica desigualdad de género. Al respecto, solo la imagen 4 favoreció valoraciones inscritas asociadas a discriminación, abuso e injusticia. Así, mientras más explícita es una imagen en sus metafunciones *representacional*, *interactiva* y *composicional*, hay mayores posibilidades de generar discursos deslegitimadores de eventos, de procesos y de relaciones históricas.

También fue menos recurrente un discurso crítico de la historia. En este sentido, la imagen de las mujeres durante la Segunda Guerra Mundial fue la única que permitió a los estudiantes evocar un cuestionamiento hacia una historia que no ha dicho todo sobre las mujeres y que, más bien, las ha excluido radicalmente de eventos y procesos.

Finalmente, la intersemiosis en el aula muestra progresos respecto de la inclusión de las mujeres. Sin embargo, se observa la necesidad de superar la estrategia de *sobrevaloración* y avanzar en la profundización de explicaciones sobre un pasado marcado por las relaciones de poder y subordinación que favorecerían la comprensión del presente.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismos*. Madrid: Narcea.
- Anderson, B. & Zinsser, J. (2009). *Historia de las Mujeres. Una Historia Propia*. Madrid: Crítica.
- Apple, M. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Baeza, P. (2017). Construcción de memorias que compiten sobre el pasado chileno reciente por adultos que vivieron ese período en Chile o en el exilio. *Discurso & Sociedad*, 11(1), 433-457.
- . (2014). Reconstrucción de la memoria en Villa Grimaldi: Análisis multimodal de un centro chileno de detención y tortura. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 57-82.
- Benke, G. y Wodak, R. (2003). The discursive construction of individual memories: How Austrian “Wehrmacht” soldiers remember WWII. En J.R. Martin and R. Wodak (Eds.), *Re/reading the Past. Critical and Functional Perspectives on Time and Value* (pp.115-138). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- . (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Vol. 2. Madrid: Morata.
- . (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bezemer, J & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*. London: Routledge.

- Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1998). *La Reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza*. México: Fontamara.
- Covacevich, C. & Quintela Dávila, G. (2014). Desigualdad de género. El currículum oculto en textos escolares chilenos. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Nota técnica IBD TN. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20g%C3%A9nero%2c%20el%20curr%C3%ADculo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, A. (2003). Educación y Género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-8.
- Duarte, C. (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Santiago de Chile: Departamento de Sociología Universidad de Chile. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Informe%20Final%20Consolidado%204_01'10.pdf
- Fernández Darraz, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(138), 361-384.
- . (2015a). *Análisis Diacrónico del Androcentrismo en el Discurso de la Enseñanza de la Historia de Chile. Tres Décadas de Textos Escolares*. Tesis de doctorado, Universidad Austral de Chile, Chile.
- . (2015b). Derechos políticos de las mujeres en Chile: La construcción androcéntrica del discurso en manuales escolares de historia. *Revista Argos*, 32(62), 35-56.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- García, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico formativo. *Perspectivas*, 89, 147-149.
- González, A. (2013). *Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en el estudio sociológico y antropológico de las sociedades de mayoría*

- musulmana*. París: Collège de France/ EHESS. Laboratoire d'Anthropologie Sociale.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hodge, R. y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Iedema, R. (2003). Multimodality Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as a Multisemiotic Practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-57.
- . (2001). Resemiotization. *Semiotica*, 137 (1/4), 23-39.
- . (1997). The language of administration: organizing human activity in formal institutions. En F. Christie and J.R. Martin. *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp.40-72). Londres y Nueva York: Continuum.
- Illanes, M. (2012). *Nuestra Historia Violeta. Feminismo Social y Vidas de Mujeres en el Siglo XX: Una Revolución Permanente*. Santiago: LOM Ediciones.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: A grammar of visual design*. London: Routledge.
- . (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- López-Navajas, A. (2012). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Maceira, L. (2006). Más allá de la Coeducación: Pedagogía Feminista. *Coeducación*, 36, 27-36.
- Marolla, J. & Pagés, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, 20(21), 223-236.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.

- Moreno Sardá, A. (2006). Más Allá del Género: Aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez. (Ed.), *Género y Currículo. Aportaciones del Género al Estudio y práctica del currículo* (pp.103-130). Madrid: Akal.
- Moreno Marimón, M. (2001). La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza: la Historia y la Matemática. *Educere*, 5(14), 191-197.
- Oteíza, T. (2014). Intertextualidad en la Recontextualización Pedagógica del Pasado Reciente Chileno. *Discurso y Sociedad*, 8(1), 109-136.
- . (2011). Representación de las Memorias del Pasado: Intersubjetividad en el Discurso Pedagógico de la Historia. En T. Oteíza y D. Pinto. (Eds.), *(Re) Construcción. Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales* (pp.129-172). Santiago: Cuarto Propio.
- . (2006). *El Discurso Pedagógico de la Historia. Un Análisis Lingüístico sobre la Construcción de la Historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.
- Oteíza, T. & Pinuer, C. (2012). Prosodia Valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad*, 6(2), 418- 446.
- Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En Red chilena contra la violencia, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp.15-24).
- Sanz, A. (2003). *Mujer en la Edad Media: Las Raíces de la Libertad*. Madrid: Sociedad de Nuevos Autores.
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata: Madrid.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *Atlas Mundial de la igualdad de género en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217311s.pdf>
- Veneros, D. (1997). Continuidad, Cambio y Reacción 1900 – 1930. En D. Veneros, *Perfiles Revelados. Historia de las Mujeres en Chile. Siglos XVIII – XX* (pp. 19-25). Santiago: Universidad de Santiago.

- Werstch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wodak, R. (2009). Critical discourse analysis: history, agenda, theory, and methodology. En R. Wodak and M. Meyer. (Eds.), *Methods for Critical Discourse Analysis* (pp. 1-33). London: Sage.