



Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

LA MUJER COMO REPRESENTACIÓN DE LO FEMENINO EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE LENGUA Y LITERATURA DE SÉPTIMO BÁSICO A SEGUNDO MEDIO

Tesis para optar al título de profesora de Lengua Castellana y Comunicación

Estudiantes: Jenifer Antonieta Guerrero Benavente
Fabiola Lorena Rojas Betancourt
Javiera Andrea Valenzuela Palma

Profesor: Patricio Moya Muñoz

Santiago, julio de 2022

Tabla de contenido

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 El rol de la educación en la construcción del género	5
2.2 Construcción de personaje en relatos narrativos	7
3. METODOLOGÍA	10
3.1 Categorías de análisis	10
3.1.1 Presencia/ ausencia de personaje femenino en el relato.....	10
3.1.2 Personaje protagónico	10
3.1.3 Descripción psicológica explícita e inferencial	10
3.1.4 Descripción física	10
3.1.5 Presencia del personaje en la acción	10
3.1.6 Nombre propio.....	10
3.1.7 Incidencia del personaje en la acción.....	10
3.1.8 Dinamismo.....	10
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	10
5. CONCLUSIONES	15
REFERENCIAS	16

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación consiste en analizar la imagen de la mujer como representación de lo femenino en los textos narrativos presentes en los textos escolares de séptimo básico a segundo medio entregados por el Mineduc durante los años académicos 2019 y 2020. Para ello, se utilizó una metodología de análisis de contenido estableciendo ocho categorías basadas en la teoría literaria referente a la construcción de personajes. Los resultados han demostrado una construcción de los personajes femeninos empobrecida que perpetúa estereotipos de género.

Palabras claves: texto escolar, personaje, género, mujer, textos narrativos.

1. INTRODUCCIÓN

Tal como lo afirma Córdova (2012), los textos escolares no son neutrales, pues reproducen un determinado conocimiento que está influido por los intereses ideológicos de quienes ostentan el poder, es decir, “no son productos escolares independientes de los procesos hegemónicos, sino que contribuyen a reproducir la cultura dominante, pero también pueden convertirse en escenario de conflictos en la constante producción de conocimientos e ideologías” (Pereira y González, 2011, p. 163) y, por ende, presentan una realidad que incidirá en la formación de los y las estudiantes.

En este marco, donde los textos escolares efectivamente presentan discursos de poder, es importante considerar qué se difunde en los textos escolares, puesto que este material sigue siendo importante en el quehacer pedagógico y porque, además, es una “herramienta transmisora de discursos” (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014, p.3) y de valores (Castro et al, 2015). Desde su uso masivo a partir del siglo XIX y XX, los textos escolares son considerados “Como material depositario del saber escolar” (Córdova, 2012, p.200), son ellos quienes divulgan lo que se debe saber sobre una disciplina determinada, pero a su vez, según Choppin (citado en Córdova, 2012, p.200) son “un soporte de las verdades que la sociedad cree que es necesario transmitir a las nuevas generaciones”.

Considerando lo anterior, hoy se vuelve necesario hacer una revisión de aquello que señalan los textos escolares sobre la construcción de la imagen de la mujer, puesto que “Se ha documentado por muchos años que los textos escolares transmiten mensajes e ilustraciones que presentan a los personajes femeninos en situaciones que acentúan los estereotipos de género ” (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014 p.3). A raíz de esto, se puede inferir que existe una diferenciación en los mensajes referidos al género que se transmiten a partir de los textos escolares.

A su vez, existen investigaciones de corte económico que afirman que Chile es el segundo país más desigual de la OCDE, característica que además se da de manera intra e interregional (Mieres, 2020). Por otro lado, es preciso afirmar que dicha desigualdad trasciende el plano económico y también queda en evidencia en el orden de lo simbólico, que es constitutivo de la sociedad (UNICEF, 2006). Entonces, es importante para los efectos de esta investigación comprender la incidencia que tienen los textos escolares en este contexto.

En cuanto a lo referido a la desigualdad de género, podemos señalar que si bien en 1991 se creó bajo el Gobierno de Patricio Aylwin el Servicio Nacional de la Mujer (Sernam), ubicando a Chile en la vanguardia latinoamericana (Castro et al., 2015), recientemente la OCDE ha afirmado que, a pesar de los esfuerzos de las últimas décadas, siguen existiendo diferencias sociales y económicas básicas entre los géneros (OCDE, 2021). También en la línea de reducir las brechas de género, en 1997 se publicó por primera vez el manual “Lo femenino visible” para guiar la producción de textos escolares no sexistas. Pero, a pesar de las indicaciones ahí planteadas, según López (2018) dichos materiales “dan cuenta de textos que no han perdido su carácter sexista” (p. 43) y que “los autores y/o autoras ni siquiera se han preocupado de hacer una selección de textos literarios donde el número de escritores y escritoras sea paritario”. (p. 43)

Desde el punto de vista de las políticas públicas, el currículum nacional declara objetivos actitudinales transversales en los que uno de los puntos se refiere al fomento de la equidad. Se señala además que los textos escolares contribuirían en esta tarea. A su vez, en relación a la asignatura de Lengua y Literatura, las bases ideológicas se materializan en los textos escolares, ya que en el currículum se señala que existe un “enfoque comunicativo y cultural” (Mineduc, 2015, p.39) donde la selección de los textos propuestos constituye modelos de escritura, fuentes de conocimientos y una aproximación a la cultura. Por ello, la diversidad de textos, tanto literarios como no literarios, busca contribuir a la reflexión y discusión sobre las preocupaciones propias del ser humano para que, a través del avance de las habilidades de comprensión lectora, los y las estudiantes amplíen “la mirada que se hace del ser humano, ya que lo considera en toda su complejidad y diversidad” (Mineduc, 2015, p.37). De esta forma, los textos escolares deben presentar una determinada cosmovisión e idea de persona que sea acorde a lo planteado en el currículum. Sin embargo, las investigaciones que hasta el momento han puesto su mirada en los textos escolares coinciden en dos grandes conclusiones: por un lado, dicho material didáctico promueve los estereotipos tradicionales de hombre y mujer, donde “las mujeres no aparecen haciendo uso de la palabra y los hombres siguen liderando el espacio público” (López, 2008, p. 35); y, por otro lado, “No hay equidad en el tratamiento de personajes femeninos y masculinos, ni en su protagonismo (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014, p.7).

En las investigaciones revisadas junto a otros trabajos académicos dedicados al estudio de los textos escolares entregados por el Mineduc, encontramos que la mayoría de ellas se enfocan en el estudio de dicho material desde una perspectiva general, analizando dos o más asignaturas. En el caso de Lengua y Literatura existen escasos estudios: por un lado, se encuentran aquellos que abordan la representación femenina en textos escolares; Castro et al (2016), Covacevich y Quintela-Dávila (2014). Estos trabajos abordan la perspectiva de género desde las áreas de estudio como la sociología, la psicología; donde los autores analizan la presencia de la figura

de la mujer en comparación con la figura del hombre en textos de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza básica. Por otro lado, están los estudios que analizan el mercado de los textos escolares, trabajos de análisis de contenido y artículos de análisis descriptivos de este tipo de textos, donde destacan Pereira y González (2011) y Ortuzar (2014).

De acuerdo con lo antes mencionado, creemos pertinente y relevante realizar un análisis de los textos narrativos presentes en los textos escolares de la asignatura de Lengua y Literatura en relación con la imagen de mujer que estos proyectan. Tal como lo mencionamos anteriormente, los textos escolares son una herramienta cotidiana dentro del quehacer docente, transmiten una idea que está vinculada con el currículum escolar, por tanto, es necesario comprender cuál es la visión sobre la mujer dentro de los textos. Por ello, nuestra pregunta de investigación es:

- ¿De qué manera se presenta la imagen de la mujer como representación de lo femenino en los textos narrativos presentes en los textos escolares de Lengua y Literatura?

A su vez, nuestro objetivo de investigación general se centra en analizar la imagen de la mujer como representación de lo femenino en los textos narrativos presentes en los textos escolares de séptimo básico a segundo medio entregados por el Mineduc. Para llevar a cabo este objetivo, en primer lugar, seleccionaremos los textos narrativos para identificar en cuántos de ellos existen personajes femeninos. En segundo lugar, vamos a construir categorías de análisis para poder describir cómo se construyen dichos personajes. Y, por último, efectuaremos el análisis en base a la aplicación de las categorías establecidas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El rol de la educación en la construcción del género

Durante la revisión de materiales teóricos para esta investigación, hemos podido encontrar diversas definiciones de género. De allí se desprenden otros conceptos como la socialización del género, la perspectiva de género o la equidad de género, que pretendemos abordar en esta investigación, poniendo dichas ideas en relación con la escuela y el rol de la pedagogía. De este modo, iremos adquiriendo los diversos elementos que componen la discusión bibliográfica para poder aplicarla, luego, en el análisis que realizaremos de los textos escolares, poniendo en juego las intenciones con el resultado que sirve como evidencia.

En primer lugar, en este trabajo entenderemos el género como un aprendizaje sociocultural y que va más allá de lo netamente biológico: “El sexo se hereda y el género se adquiere a través de un aprendizaje, de aquí se desprende que, por un lado, la posición de la mujer no está determinada biológicamente sino culturalmente” (Arcos et al., 2007). Dicha definición del concepto resulta relevante para esta investigación, puesto que como se trata de un aprendizaje, de aquello que se aprehende socioculturalmente, la escuela y las y los docentes cumplen un rol en dicha construcción que afecta a las y los sujetos que forman parte de una sociedad.

La escuela cumple un rol importante en la socialización de las y los jóvenes, recayendo en ella una responsabilidad en la construcción social del género, puesto que “Escuela y profesorado son transmisores de normas y valores, por lo que influyen en el imaginario social respecto al género” (Pinedo et al., 2017). Es así como existen elementos simbólicos que transitan en las salas de clases, como por ejemplo valores, visiones de mundo, actitudes, etc., que emanan desde un nivel institucional, como el Estado y los proyectos educativos de cada colegio, y también desde las y los docentes que se relacionan más directamente con las y los jóvenes.

Estos aspectos simbólicos, y que permanecen implícitamente en los discursos de las escuelas, se han definido como aquellos que constituyen el currículum oculto, entendido como “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (Santos, 1996). Tal como señala el autor, el currículum oculto contiene un discurso, y que corresponde al discurso del orden, de la hegemonía.

Cabe señalar que en cuanto al papel que le toca desempeñar a las escuelas en la socialización del género “Sorprende constatar que, aún registrándose varios cambios, la escuela continúa reproduciendo estereotipos y pautas de comportamiento que podemos considerar ‘tradicionales’ respecto del papel, atributos y jerarquía social de mujeres y hombres” (Guerrero et al., 2006). Con esta crítica que surge a partir de esta investigación, podemos dar cuenta que la escuela aún no ha sido lo suficientemente capaz de erradicar la violencia simbólica de su discurso ni la desigualdad de género, entendida esta última como el “producto de un trato imparcial a mujeres y hombres en relación con derechos, beneficios, obligaciones y posibilidades” (Arcos et al., 2007).

También existen estudios de organizaciones internacionales, como el informe anual del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que afirma que el patrón de desarrollo humano es inequitativo, por lo que decidió instalar la equidad de género como un objetivo:

La igualdad entre los géneros es y será siempre un fin en sí mismo. No obstante, también debemos reconocer que si las mujeres son objeto de abuso y discriminación, si no participan activamente en la conformación del mundo que las rodea, la sociedad entera se perjudica. El logro de avances en la mitigación de la pobreza y la promoción del crecimiento equitativo está estrechamente ligado al mejoramiento de las condiciones de vida de la mujer y al aumento de su participación en la adopción de decisiones. El empoderamiento de la mujer contribuye a aumentar la productividad económica y reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud y la nutrición, y aumentar las posibilidades de educación de la generación siguiente (PNUD, 2006).

En el caso chileno, las políticas sociales se han centrado principalmente en garantizar el acceso a los servicios intentando asegurar la equidad, pero olvidando al mismo tiempo otros aspectos fundamentales como la calidad. En lo que se refiere a la equidad en la educación:

este concepto se aplica a través de la transferencia de recursos hacia los establecimientos a los que asiste la población de menores ingresos. Esta noción de equidad se centra en el aspecto distributivo y resulta poco propicia para abordar otras formas de expresión de desigualdad o para incidir sobre los factores culturales (Guerrero et al., 2006, p.103).

Así también se ha podido observar que en la reforma curricular, donde se decidió implantar nuevas concepciones sobre los contenidos y los objetivos, la equidad de género tampoco es central en las reflexiones.

Sin embargo, una de las principales formas en las que el género puede ser incluido en el currículum escolar es a través de los planes y programas. Tal como señala Guerrero et al. (2006), “Esta incorporación implicaría tomar en cuenta las desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres, eliminando estereotipos y favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos” (p.116). Se sugiere que esta decisión podría implementarse a través del diseño de los textos escolares, tomando en cuenta que aún son la principal herramienta didáctica de las y los docentes en las salas de clases.

Esta insistencia en incorporar el género en el discurso escolar también tiene que ver con adoptar una perspectiva de género en el currículum, lo cual es entendido como:

un instrumento conceptual que ayuda a leer la realidad educativa identificando desigualdades y obstáculos sociales que la escuela reproduce. La articulación del género al ámbito escolar significa para las jóvenes asumir posiciones de control en la cultura escolar donde se construyen las relaciones y se distribuye el poder (Arcos et al., 2007).

Al incorporar la perspectiva de género en el contexto escolar, se espera que esto contribuya a la erradicación de la violencia de género, tanto explícita como implícita en el desarrollo de las y los estudiantes, como también a una construcción social donde primen los valores que se oponen al discurso del orden, como la solidaridad, la equidad, la autogestión, entre otros.

2.2 Construcción de personaje en relatos narrativos

Para trabajar con textos narrativos y analizarlos, es fundamental comprender que en toda construcción narrativa no solo el narrador es relevante dentro de la historia como elemento constitutivo, sino también es fundamental la participación del personaje, pues “si la tarea del primero es contar una historia, las acciones que la integran deben ser realizadas forzosamente por un ser animado e inanimado, es decir, por un personaje” (Sánchez, 1993, p.82). Por tanto, el personaje pretende existir, es “un sistema semiótico; es decir, un sistema de códigos y signos que se combina de una cierta manera” (Prada Oropeza, 1979, p.25) para representar un determinado discurso y materializarse como si fuera real. He ahí la complejidad del personaje, como diría Todorov es una poética oscura, pues son “palabras que dibujan a un ser fingidamente real” (Sánchez, 1998, p.84), pero que solo existe dentro de la ficción. En estas ideas, hay una clara diferenciación entre persona y personaje, en la que se busca mantener una clara distancia. Hay otras perspectivas, como la de la crítica anglosajona, que consideran

elementos de la psicología para dar forma a la caracterización de los personajes. Esta corriente argumenta que “al fin y al cabo el personaje comparte con la persona unos atributos físicos y psíquicos idénticos: alto, bajo moreno, extrovertido, introvertido...” (Sánchez, 1993, p.90).

De acuerdo con las líneas anteriores, se debe considerar que

El personaje no debe entenderse como el simulacro de un ser vivo, sino más bien como un ser imaginario construido en los límites textuales a partir de enunciados semánticos de expectación, discontinuos y multiformes, que adquieren valor semiótico en el conjunto de la obra” (Maestro, 1995, p. 463).

Es precisamente, dicho “valor semiótico” el que da lugar al análisis y la interpretación de los personajes narrativos. Este análisis del personaje literario se delimita considerando sus acciones e intervenciones, sus relaciones con otros personajes, sus transformaciones a lo largo de la narración “los personajes se identifican como unidades de descripción y de función, y establecen relaciones que se transforman en el decurso del tiempo. El personaje se constituye así en sujeto de acciones y atributos” (p. 462). Así, el personaje literario debe ser abordado desde las diversas dimensiones que lo componen y que le proporcionan un lugar determinado dentro del relato.

Maestro (1995) identifica seis categorías para analizar personajes literarios. Considerando los objetivos del presente trabajo, a continuación, pasamos a explicar tres de estas categorías, que creemos, servirán a la configuración de nuestro análisis del personaje femenino. En primer lugar, está el *Nombre propio*, es decir, con qué sustantivo común o propio es nombrado el personaje dentro del texto narrativo:

El nombre propio, o el nombre común que funcione como propio, garantiza la unidad de las referencias lingüísticas que se dicen sobre el personaje, las cuales constituyen su etiqueta semántica [...] En el caso de un nombre común que funciona como propio, hay que advertir que toda nominalización puede funcionar como un intento de animalización o cosificación (p. 465).

El nombre propio por lo general tiene un sentido puramente denotativo, ahora bien, hay casos en los que puede tener otros sentidos dentro de la narración. Por ejemplo, podría ser una respuesta a alguna intertextualidad o podría ser reemplazado por un nombre común perdiendo el carácter denotativo, dotando al nombre de diversas significaciones. El nombre o cómo es nombrado el personaje puede ser fundamental para comprender sus cualidades o su rol en la narración. Así, “no todos los personajes de una acción necesitan un nombre que los connote [...] ahora bien, lo que sí resulta angular y vital para cualquier narración es que aparezca una forma de denominarlo” (Álamo, 2006, p.202). El nombre es la base sobre la que se levantan las características del personaje narrativo.

El siguiente aspecto corresponde a *Relaciones y transformaciones del personaje en el relato*, “Aquí están presentes signos de acción y signos de relación. Los signos de relación se refieren a los rasgos distintivos que oponen en el cuadro de actantes, o en el conjunto de personajes, unos a otros; pueden apoyarse en criterios funcionales (agresor/ agredido); aluden al ser o a sus cualidades semánticas (hábil, astuto, ingenioso.../ inhábil, ingenuo, antipático...); a los signos

de acción, etc.” (Maestro, 1995, p. 468). Se trata del rol que cumple el personaje en su interacción con otros personajes, por ejemplo, si es víctima o victimario. Este aspecto también aborda los cambios y evoluciones del personaje. En una profundización del aspecto anterior podemos encontrar la caracterización del personaje dinámico y el personaje estático. Un personaje estático es aquel que no cambia a medida que transcurre el relato, por lo tanto, no evoluciona, mientras el personaje dinámico sufre transformaciones a partir de sus propias acciones y lleva a cabo un proceso de evolución. “El personaje estático atraviesa experiencias, pero sus cambios no borran o corrigen la decisión con que han sido trazados; el carácter del personaje dinámico, sin embargo, va moldeándose y madurando con el tiempo” (Sánchez, 1993, p. 102). Por lo general, el personaje estático representa un estereotipo o modelo social, por ejemplo, el soñador, el jefe déspota, el ricachón (Sánchez, 1993).

El tercer y último aspecto o categoría a revisar de los expuestos por Maestro (1995) es la *Funcionalidad o dimensión actancial*. “Se trata de los signos de acción o de situación, de signos que cambian a lo largo del discurso en las secuencias funcionales en que se inscribe el personaje” (p. 471). Se analiza el personaje como un agente de acción y se consideran sus influencias en el desarrollo de la trama. Uno de los exponentes que desarrolla ideas relacionadas con este último aspecto, es Greimas (1966), quien establece un modelo actancial. A partir del modelo establecido por Greimas (1966) y estudiosos como Propp (1928) y Brémond (1966, 1973) surge la distinción entre personaje principal y personaje secundario;

Secundarios son los que no cambian fundamentalmente o cambian movidos por las circunstancias. los principales se yerguen como individuos interesantes, aunque su conducta no sea ejemplar. Los secundarios en cambio, son subordinados que contribuyen a dar color al relato, [...] Su función es facilitar el desarrollo de la trama: desempeñan la función de ayudantes o de oponentes respecto a los personajes principales (Sánchez, 1993, pp. 102 - 103).

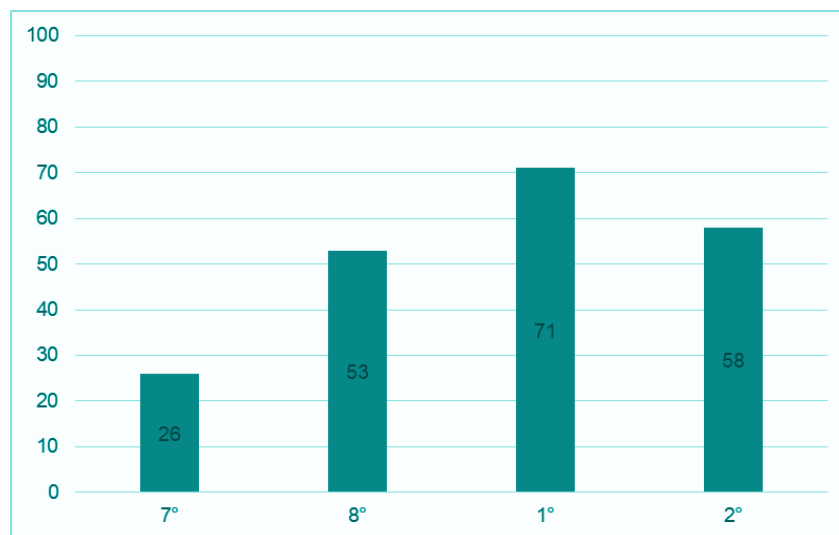
Cada personaje está determinado por la función y la relevancia de sus acciones dentro de la narración.

3. METODOLOGÍA

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De un total de 66 textos seleccionados se puede observar que el 55% de ellos posee uno o más personajes femeninos. En 7° básico el total de textos analizados fueron 15, donde un 26% de ellos cuenta con algún personaje femenino. En 8° básico, fueron estudiados 13 textos, con un 53% de textos con personajes femeninos. Así mismo en 1° medio, donde los textos revisados suman 14, un 71% de ellos cuenta con algún personaje femenino. Y, por último, en 2° medio el universo de textos fue de 24, con un 58% de los textos que presentan personajes femeninos (Gráfico 1). Con este registro ya se puede evidenciar que el nivel de 7° básico es el que presenta la menor participación de personajes femeninos en los textos narrativos, comparándolos con el resto de los niveles, lo cual debiese significar una preocupación, puesto que en este nivel las y los jóvenes se encuentran en plena construcción identitaria.

Gráfico 1: Textos con personajes femeninos por nivel (como porcentaje del total de textos)

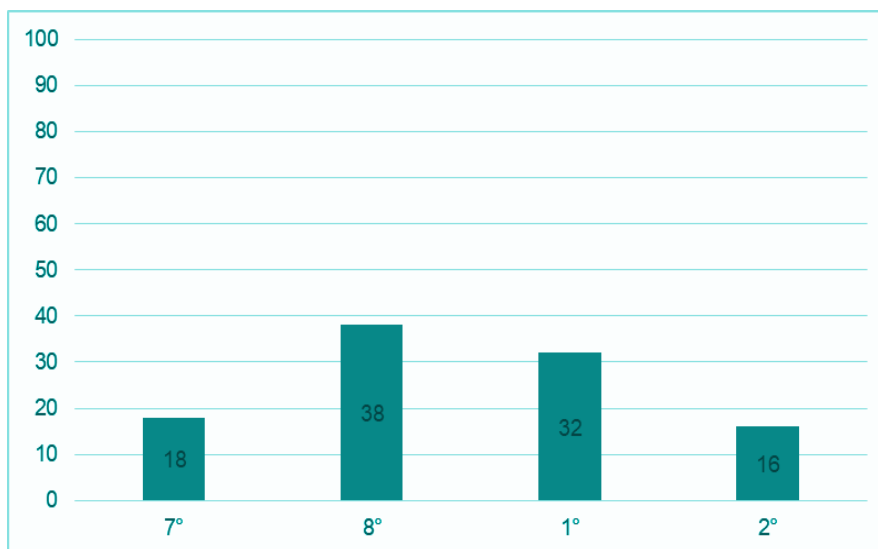


A raíz de los datos anteriores, buscamos revisar la diversidad en la construcción de los personajes femeninos, a través de preguntas cuantificables, como, por ejemplo: ¿cuántos de estos textos poseen personajes femeninos con roles protagónicos?, ¿cuántos personajes femeninos tienen nombre propio?, ¿cuántos personajes femeninos participan de forma activa en el desarrollo de la trama?, ¿cuántos personajes femeninos sufren transformaciones a lo largo del relato?, entre otras.

La evidencia que hemos registrado indica que en el caso de un total de 11 personajes femeninos presentes en el texto de 7° básico, un 18% de ellos son protagónicos. En 8° básico encontramos un total de 18 personajes femeninos, con un 38% de ellos con rol protagónico. El análisis en 1° medio arrojó que el 32% de los personajes femeninos son protagónicos de un total de 31. Y en 2° medio un 16% son protagónicos de un universo de 24 personajes femeninos (Gráfico 2).

A partir de estos resultados llama la atención que en todos los niveles menos de la mitad de los personajes femeninos desempeñan algún rol protagónico. Lo que se quiere destacar con esto es que más allá de ser o no las protagonistas de las historias, pareciera ser que los personajes femeninos no alcanzan a dotarse de la fuerza o potencia suficiente como para convocar al resto de los personajes y acciones que debieran girar en torno a ellas. Además, es preciso hacer hincapié en que en los niveles de 7° básico y 2° medio es aún más crítica la situación respecto al protagonismo de los personajes femeninos.

Gráfico 2: Textos con personajes femeninos protagónicos por nivel (como porcentaje de los textos con presencia de personajes femeninos)



Así mismo, en relación con la participación de los personajes femeninos en la acción de los relatos se puede afirmar que en los tres primeros niveles se observa un porcentaje alto de participación. En cambio, en 2° medio tan solo el 45% de los personajes femeninos tiene participación en la acción, es decir, el otro 55% solo es mencionado (Gráfico 3). Un ejemplo de ello ocurre en el texto *La mía era una puerta fácil de abrir*, de Claudia Hernández, en donde se menciona a la niña del piso 4, para introducir a otro personaje que sí incide en la acción.

En relación a lo anterior, resulta también importante la forma en que son mencionados los personajes femeninos, puesto que algunos de ellos poseen nombre propio y otros están asociados a vínculos familiares (la esposa de, la mamá de, la hermana de, la abuela de, etc.), roles sociales (la profesora, la cocinera, la secretaria, etc.) o a otras características (la joven, la bella mujer, la niña, la vieja, la mujer gorda, etc.). En el gráfico 4 se muestra el porcentaje de personajes femeninos con nombre propio. Ahí se observa claramente que en 7° básico y 1° medio cerca de la mitad de los personajes mencionados no poseen nombre propio. Y nuevamente llama la atención la situación de 2° medio, puesto que tan solo el 12% de los personajes femeninos poseen nombre propio.

Gráfico 3: Personajes con presencia en la acción por nivel (como porcentaje de los textos con presencia de personajes femeninos)

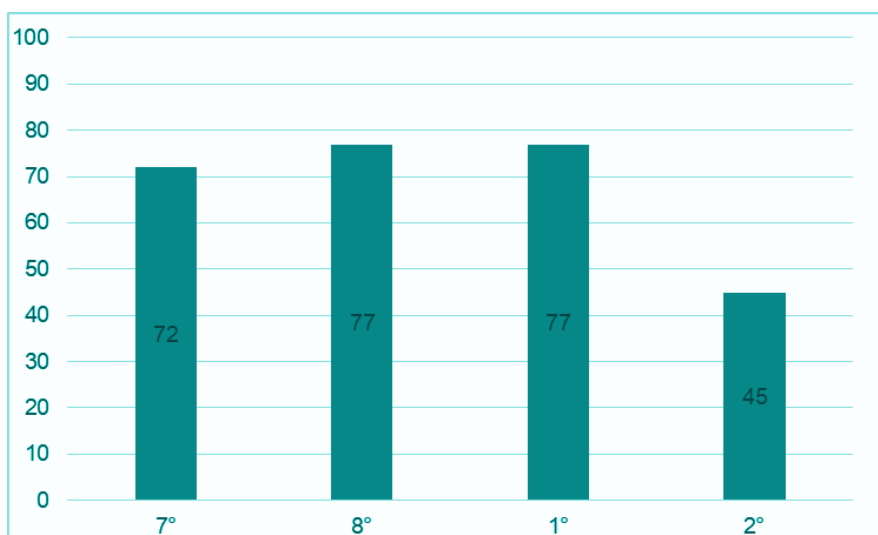
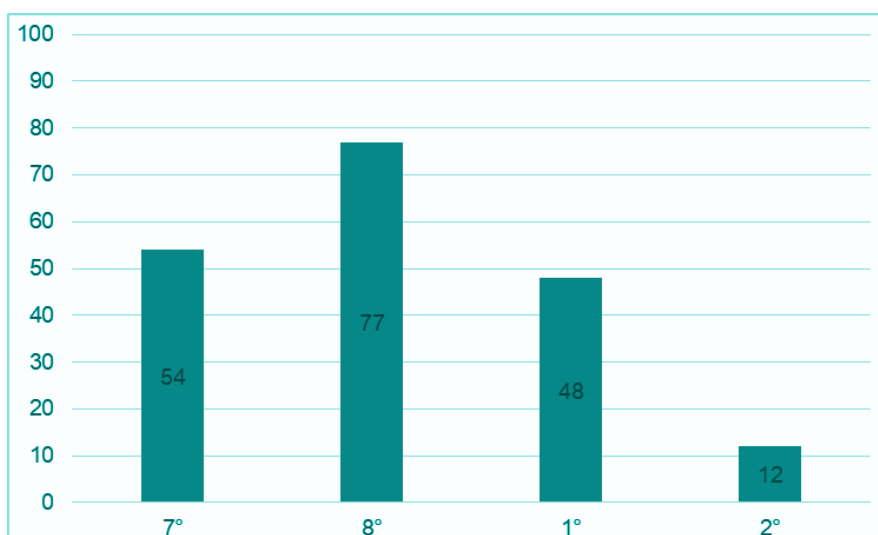


Gráfico 4: Personajes femeninos con nombre propio por nivel (como porcentaje de los textos con presencia de personajes femeninos)



Retomando el análisis sobre la participación de los personajes femeninos en la acción, se puede señalar que, a excepción del nivel de 8° básico, en el resto de los niveles se bordea el 70% donde los personajes presentes en la acción tienen incidencia en ella (Tabla 2). Esto quiere decir que la mayoría de los personajes que están presentes en la acción de los relatos, al mismo tiempo movilizan el desarrollo de los acontecimientos, es decir, llevan a cabo acciones que desencadenan cambios en el curso de la historia. En este contexto, destaca la situación de 8° básico, ya que la totalidad de los personajes con presencia en la acción inciden en ella. Es preciso mencionar el hallazgo del cuento *El ciervo escondido* de Liethsé, en donde hay un personaje femenino que no está presente en la acción, pero sí incide en esta. En dicho texto, la mujer del leñador ejerce influencia en la percepción de la realidad que tiene el protagonista de la historia, haciéndolo dudar de si se enfrenta a un sueño o a una situación real.

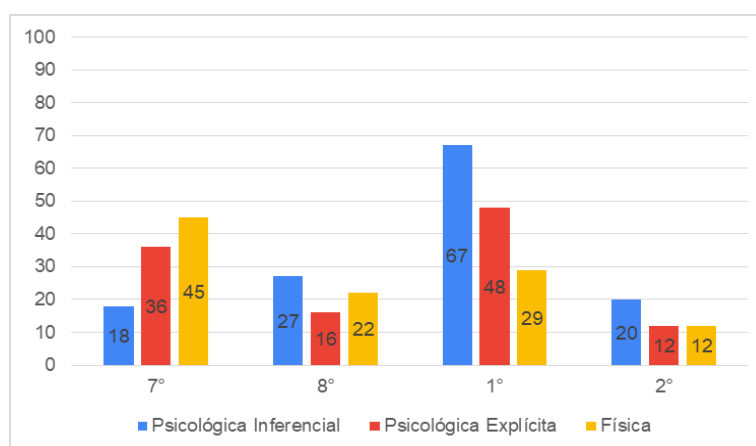
Tabla 2: Relación entre la presencia de los personajes femeninos en la acción y su incidencia

Nivel	Total de personajes con presencia en la acción	Total de personajes con incidencia en la acción	Porcentaje
7°	8	6	75%
8°	14	14	100%
1°	24	19	79%
2°	12	8	66%

Otro resultado a destacar tiene relación con la caracterización de los personajes femeninos, es decir, el tipo de descripción que se presenta sobre ellos. Como se mencionó anteriormente, para efectos de esta investigación se distinguen tres tipos de caracterizaciones: psicológica explícita, psicológica inferencial y física. En el caso de 8° básico se puede observar que menos del 30% de los personajes posee alguno de los tres tipos de descripciones. Mientras que en 2° medio el 20% de los personajes tienen una descripción psicológica inferencial y 12,5% poseen descripciones psicológicas explícitas y físicas (Gráfico 5). Esto último se traduce en que de un total de 24 personajes femeninos, solamente 3 de ellos son abordados con los tres tipos de caracterización.

La importancia de que los personajes posean caracterizaciones psicológicas radica en que a través de ellas se puede llegar a comprender su mundo interior, otorgándoles mayor complejidad y profundidad durante la narración. Junto con ello, se potencia en las y los jóvenes lectores una apertura de mundo con respecto a la visión que se tiene sobre el imaginario femenino. Una novela donde se evidencia en profundidad el mundo interior de los personajes es *Nieve Negra* de Camila Valenzuela, presente en el texto de 1° medio, puesto que las acciones y descripciones psicológicas de la madre permiten comprender a la figura antagónica que ella representa y al mismo tiempo a la figura de la narradora, que es la hija.

Gráfico 5: Descripciones de personajes femeninos por nivel (como porcentaje de los textos con presencia de personajes femeninos)



En base a la evidencia presentada hasta ahora se puede afirmar que tanto 8° básico como 2° medio presentan una construcción de personajes femeninos con bajos niveles de desarrollo en relación a las categorías establecidas en esta investigación. Cabe añadir que esta información es coherente con lo que ocurre respecto al dinamismo de los personajes, puesto que en 8° básico sólo un 16% de ellos presentan algún tipo de cambio o transformación y en 2° medio es un 8%. Además, es preciso señalar en esta ocasión el nivel de 7° básico, que presenta un 9% de personajes dinámicos (Tabla 3).

Tabla 3: Dinamismo de los personajes femeninos

Nivel	Total de personajes femeninos	Total de personajes femeninos dinámicos	Porcentaje de personajes femeninos dinámicos
7°	11	1	9%
8°	18	3	16%
1°	31	10	32%
2°	24	2	8%

Por otro lado, si se presta atención a los personajes protagónicos se puede apreciar que a pesar de ser quienes guían las acciones, cerca del 50% de ellos en todos los niveles no presentan transformaciones a lo largo de la narración de las historias (Tabla 4). Es decir, la mitad de estos personajes son estáticos. En el cuento *La última hoja* de O. Henry se pueden encontrar dos personajes femeninos protagónicos, donde uno de ellos es dinámico y el otro no. Se trata de dos amigas que viven juntas; tras la enfermedad de Johnsy, su amiga Sue se dedica a cuidar de ella, esto se observa de igual manera desde el principio hasta el final del relato, no existen cambios en su comportamiento ni en su visión de las cosas. En contraposición a este personaje se encuentra Johnsy quien sí muestra cambios sobre su percepción de cómo enfrentar la vida.

Tabla 4: Relación entre personajes protagónicos y dinamismo

Nivel	Total de personajes femeninos protagónicos	Total de personajes femeninos protagónicos dinámicos	Porcentaje de personajes dinámicos
7°	2	1	50%
8°	7	3	42%
1°	10	5	50%
2°	4	2	50%

Para finalizar, es necesario detenerse en el hecho de que el nivel de 2° año medio es el que presenta más unidades de registro que fueron analizadas, en comparación con el resto de los

niveles, pero sus resultados a nivel general fueron los más bajos en relación a las categorías propuestas para efectos de esta investigación. Diferente es el caso de 1° medio, donde se evidencia la mayor presencia de personajes femeninos, con resultados generales más positivos.

5. CONCLUSIONES

En un contexto social y político donde es cada vez más importante relevar el rol de la mujer, consideramos necesario indagar los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación a todos los niños y niñas del país, puesto que ellos portan un mensaje que construye simbólicamente a las y los sujetos de la sociedad. Así es como llegamos a detenernos en la construcción de los personajes femeninos presentes en los textos narrativos, buscando que ellos apuntasen a mostrar una perspectiva de género. Cabe señalar que estas intenciones han sido compromisos que el Estado de Chile ha asumido como política pública desde el retorno a la democracia.

En vista de los resultados obtenidos, se puede concluir, en primer lugar, que la presencia de los personajes femeninos en los textos escolares de 7° básico a 2° año medio manifiestan una visión sobre la mujer bastante acotada y poco variada acerca de su imaginario. Con esto, podemos afirmar que se perpetúa una visión limitada y empobrecida sobre la mujer, cuando intentan abarcar su pensamiento, sus roles sociales, sus actitudes. De acuerdo con lo anterior, se refuerzan algunos prejuicios y no se potencia la diversidad.

Además, se pudo comprobar que la construcción de los personajes no apunta a la profundidad ni complejidad que significa ser mujer y se queda en la representación de figuras femeninas estereotipadas y planas, que la mayoría de las veces no tienen la capacidad de decidir en el desarrollo de las historias, ni son relevantes por sí mismas, presentándose en función de otros personajes o careciendo de nombre.

Frente a estos resultados, sugerimos prestar atención a los tipos de textos y de personajes femeninos que ellos contienen, considerando que las y los lectores son un público que se encuentra en pleno proceso de formación de sus juicios y valores. En este sentido, cobra aún más importancia la selección de textos que pueda significarles una apertura a nuevas ideas y concepciones sobre el significado de ser mujer. Esto no significa descartar los textos clásicos que, por cierto, representan una visión de mundo propia de su época. Lo recomendable sería en aquellos casos, que precisamente se hiciera énfasis en su contexto de producción y que se apuntara, a través de las actividades, a interrogar desde nuestra realidad las cosmovisiones que allí se presentan, fomentando al mismo tiempo un pensamiento crítico.

Por último, los procedimientos que utiliza esta investigación son novedosos, puesto que logran operativizar aspectos propios de la teoría literaria, como todo lo relacionado a la construcción de los personajes, a través de la elaboración de categorías cuantificables. De esta manera, se abren múltiples posibilidades de continuar con nuevos análisis, como, por ejemplo, con la situación respecto a los personajes masculinos, para así propiciar comparaciones. A través de este trabajo queda de manifiesto, también, el largo recorrido que queda por hacer en torno a la promesa asumida socialmente de contribuir a un mundo más equitativo y diverso.

REFERENCIAS

- Álamo, F. (2006). La caracterización del personaje novelesco: perspectivas narratológicas. *Revista Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, (15), 189- 213. <https://doi.org/10.5944/signa.vol15.2006.6133>
- Arcos, E., Figuero, V., Miranda, C. y Ramos, C. (2007). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación. *Estudios pedagógicos XXXIII*, (2), 121-130. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200007
- Castro Castro, L., Manzo Guaquil, L., Pinto Fernández, C. (2016). Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992-2012). *Revista de Pedagogía*, 37(100),207-227. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65949681011>
- Córdova, D. (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis. *Revista Investigación y Postgrado*, 27(1), 195-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65838676007>
- Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desigualdad-de-g%C3%A9nero-el-curr%C3%ADculo-oculto-en-textos-escolares-chilenos.pdf>
- Durán, C. y Kremerman, M. (2021). La pobreza del “modelo” chileno: la insuficiencia de los ingresos del trabajo y las pensiones. Estudios de la Fundación Sol. <https://fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/la-pobreza-del-modelo-chileno-2021-6791>
- Fundación Sol. (2021). *¿El tiempo es oro? Pobreza de Tiempo, desigualdad y la reproducción del Capital*. Estudios de la Fundación Sol. [https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/adjuntos/6744/Pobreza%20Tiempo%20\(2020\).pdf](https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/adjuntos/6744/Pobreza%20Tiempo%20(2020).pdf)
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile”. En *Equidad de género y reformas educativas*. 99-150. http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/superior_conocimiento/estudio_comparado_a_cceso_enfoque_genero.pdf
- Krippendorff, K. (1990). “Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica”. Paidós. Barcelona.
- López Morales, B. (2008). Los textos escolares de Lengua Castellana y Comunicación en la formación de las identidades sexuales. *Revista Horizontes Educativos*, 13 (1), 35-45. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912446003.pdf>

Maestro, J. (1995). Semiología del personaje literario. "La melodramática vida de Carlota-Leopolda". *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 45 (1), 447-496. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=144135>

Mieres Brevis, M. (2020). La dinámica de la desigualdad en Chile: una mirada regional. *Revista de Análisis Económico*, 35 (2), 91-133 <https://www.scielo.cl/pdf/rae/v35n2/0718-8870-rae-35-02-91.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7mo básico a 2do medio*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021). *Igualdad de género en Chile. Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado*. OCDE, París. https://read.oecd-ilibrary.org/employment/igualdad-de-genero-en-chile_c7105c4d-es#page3

Ortúzar, P. (2014). *Calidad, formato y mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro claves para el debate*. IES, <https://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>

Pereira, F. y González, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Revista Literatura y Lingüística*, (24) 161-182. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112011000200009

Pinedo, R., Arroyo, M., y Berzosa, I. (2017). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Revista Contextos educativos*. (21) 35-51. <http://doi.org/10.18172/con.3306>

Prada Oropeza, R. (1978) El estatuto del personaje. *Semiosis*, 1: 25-45. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5901>

Radio U. Chile (5 de diciembre de 2011). *Chile: El país más desigual de la OCDE*. <https://radio.uchile.cl/2011/12/05/chile-el-pais-mas-desigual-de-la-ocde/>

Sánchez Alonso, F. (1998). Teoría del personaje narrativo (Aplicación a El amor en los tiempos del cólera). *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 79. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110079A>

Santos, M. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42, 14-27. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escola%20Santos%20Guerra.pdf

UNICEF. (2007). *Estado Mundial de la infancia 2007*. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/sowc07/docs/sowc07_sp.pdf

