

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo.....	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX

Humberto Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4409>

Resumen: Este capítulo analiza las representaciones discursivas sobre las mujeres en textos escolares de Historia, distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile entre 2013 y 2023 a los colegios con subvención estatal, con el objetivo de identificar las convenciones narrativas que configuran la presencia, omisión o subordinación de las mujeres como agentes históricas en la historia chilena del siglo XIX. La investigación adopta un enfoque cualitativo, hermenéutico e interpretativo, integrando el análisis del discurso orientado textualmente, el método histórico-discursivo y las modalidades de Jurjo Torres. La muestra incluye cuatro manuales de segundo ciclo de Educación Básica y Educación Media, publicados por las editoriales Zig-Zag, Santillana y SM. Los resultados evidencian una narrativa androcéntrica persistente, caracterizada por la supresión de las mujeres, su representación pasiva o su exaltación como figuras excepcionales. Estas estrategias refuerzan desigualdades de género y consolidan una pedagogía del silencio que limita el desarrollo del pensamiento histórico. Se concluye que es necesario reformular los textos escolares desde una perspectiva feminista e interseccional, capaz de democratizar el relato histórico, resignificar la memoria colectiva y promover una educación más inclusiva, equitativa y transformadora.

Palabras clave: Género, textos escolares, historia chilena, discurso, mujeres.

Abstract: This chapter analyzes the discursive representations of women in history textbooks distributed by the Chilean Ministry of Education between 2013 and 2023 to state-subsidized schools. The aim of this chapter is to identify the narrative conventions that shape the presence, omission, or subordination of women as historical agents in 19th century Chilean history. The research adopts a qualitative, hermeneutic, and interpretive approach, integrating textually oriented discourse analysis, the historical-discursive method, and Jurjo Torres's modalities. The sample includes four textbooks for the second cycle of basic and secondary education, published by Zig-Zag, Santillana, and SM. The results reveal a persistent androcentric narrative, characterized by the suppression of women, their passive representation, or their exaltation as exceptional figures. These strategies reinforce gender inequalities and consolidate a pedagogy of silence that limits the development of historical thought. The conclusion is that it is necessary to reformulate school textbooks from a feminist and intersectional perspective, capable of democratizing the historical narrative, redefining collective memory, and promoting a more inclusive, equitable, and transformative education.

Keywords: Gender, textbooks, Chilean history, discourse, women.

1. INTRODUCCIÓN

Los textos escolares de Historia cumplen un rol fundamental en la configuración de la memoria colectiva y en la construcción de imaginarios sociales que sustentan la identidad ciudadana. Lejos de ser simples vehículos de transmisión de contenidos, constituyen dispositivos culturales que seleccionan, jerarquizan y excluyen actores históricos,

modelando desde edades tempranas la comprensión del pasado y sus vínculos con el presente. En el caso chileno, siguiendo a Álvarez (2021), la narrativa escolar sobre el siglo XIX ha reproducido de forma persistente una historia androcéntrica y elitista, centrada en las trayectorias de varones pertenecientes a las esferas política, militar y económica, mientras ha relegado sistemáticamente a las mujeres al silencio, la marginalidad o la representación estereotipada.

Pese a los avances significativos de la historiografía feminista y de los estudios de género en las últimas décadas —que han documentado y valorado la participación activa de las mujeres en procesos sociales, políticos, culturales y laborales—, estos aportes, como plantea Álvarez (2022), no han sido incorporados de manera sustantiva en los materiales escolares vigentes. En consecuencia, se produce una brecha crítica entre el conocimiento académico actualizado y los relatos oficiales que circulan en las aulas. Las mujeres, cuando logran ser incluidas, suelen aparecer de forma anecdótica, desprovistas de agencia histórica o encasilladas en figuras heroicas aisladas, lo que refuerza una visión monocromática del pasado y consolida una pedagogía que legitima desigualdades simbólicas tempranas (Álvarez, 2022; Madrid, 2017; Minte y González, 2015).

Este capítulo se propone abordar dicha problemática mediante un análisis hermenéutico y crítico de las representaciones discursivas sobre las mujeres en cuatro textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile entre 2013 y 2023. El foco se sitúa en las narrativas que abordan la historia chilena del siglo XIX, período clave en la conformación del Estado-nación y en la consolidación de los discursos fundacionales de la ciudadanía actual. A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, se examinan las estrategias textuales, visuales y pedagógicas que configuran la presencia, omisión o subordinación del sujeto femenino, integrando marcos analíticos del análisis del discurso orientado textualmente, el método histórico-discursivo y las modalidades de Jurjo Torres.

Más allá de identificar sesgos o ausencias, esta investigación busca interrogar las lógicas de legitimación que sostienen el currículum oculto de género en los textos escolares, comprendiendo que la exclusión de las mujeres no es un error técnico, sino una operación discursiva con profundas implicancias formativas. En este sentido, el estudio aporta evidencias empíricas y elementos teóricos para repensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, feminista e interseccional, orientada a democratizar el conocimiento histórico, resignificar la memoria nacional y promover una educación comprometida con la justicia social y la igualdad de género.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter hermenéutico e interpretativo, que busca comprender en profundidad las representaciones discursivas sobre las mujeres en los textos escolares de Historia distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile entre 2013 y 2023, a los establecimientos educativos con subvención estatal. La elección de este enfoque responde a la necesidad de deconstruir las formas en que se construyen y legitiman los sentidos históricos en el discurso pedagógico, atendiendo a los marcos socioculturales, simbólicos e ideológicos que lo atraviesan. Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico no se concibe como una verdad objetiva, sino como una construcción discursiva situada, permeada por relaciones de poder, intereses políticos y estructuras culturales, tal como lo han planteado autores como Scott (1990), Wodak (2009) y Fairclough (2013).

El diseño metodológico es no experimental, de corte transversal, y se centra en el análisis de una muestra intencionada de cuatro manuales escolares de Historia, Geografía y

Ciencias Sociales de niveles educativos que abordan la historia chilena del siglo XIX, correspondientes al segundo ciclo de Educación Básica y a la Educación Media, publicados por Zig-Zag, SM y Santillana. Estas editoriales fueron seleccionadas por su hegemonía en el mercado educativo nacional y por su reconocida trayectoria en la elaboración de textos distribuidos oficialmente por el Ministerio de Educación de Chile. La Tabla 1 detalla los libros de texto analizados en esta investigación.

Tabla 1. Muestra de manuales escolares

Año de publicación	Autor(es)	Texto	Editorial	Grupo propietario/ línea editorial
2013	Gonzalo Álvarez Macarena Barahona	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° básico	Zig-Zag	Familia Edwards/ Tradicional
2016	José Morales Sergio Pastene Carolina Santelices Sebastián Quintana	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° medio	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional
2019	Mabelin Garrido Daniel Olate	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° básico	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional
2023	Francisco Fuentes Melanie Tiznado Tamara Alvarado Mauro Osses	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° básico	SM	Grupo SM/ Tradicional

Fuente: Elaboración propia.

La temporalidad de la muestra (2013-2023) fue definida en función de los últimos diez años de producción editorial, coincidentes con un periodo de intenso debate social y académico en torno al género, la historia y el currículo. Este periodo estuvo particularmente marcado por el estallido social chileno de 2019-2020. Cabe destacar que los textos escolares analizados han sido utilizados como recursos pedagógicos en el aula durante un promedio de cuatro años posteriores a su publicación, aunque este plazo varía según las políticas ministeriales vigentes y las condiciones contextuales del país.

Desde un punto de vista analítico, el estudio de los manuales se sustenta en tres enfoques metodológicos interrelacionados, que se describen a continuación.

En primer lugar, se emplea el análisis del discurso orientado textualmente, siguiendo los aportes de Fairclough (2003), Van Leeuwen (2013) y Van Dijk (2019). Este modelo permite analizar cómo los textos generan imágenes sociales de las mujeres mediante el uso de estructuras narrativas, recursos lingüísticos y elementos semióticos. Por tanto, busca revelar los sentidos que naturalizan, cuestionan o excluyen la presencia femenina en el discurso histórico, a través de mecanismos como la omisión, la pasivización o la generalización.

En segundo lugar, se utiliza el método histórico-discursivo, inspirado en Scott (1990) y Wodak (2009). Este método ayuda a comprender las representaciones de género en relación con su contexto sociopolítico e ideológico. En esta línea, posibilita la interpretación de los modos en que los relatos escolares reproducen o tensionan visiones tradicionales del rol femenino, entendiendo el género como una construcción histórica atravesada por relaciones de poder.

Finalmente, el presente estudio se fundamenta en las modalidades discursivas de Jurjo Torres (1998). Este marco permite identificar estrategias que refuerzan visiones conservadoras del pasado: naturalización del orden vigente, ocultamiento de conflictos

sociales y bloqueo de alternativas transformadoras. Tales operaciones afectan directamente la formación del pensamiento crítico y la conciencia histórica del alumnado.

Para llevar a cabo el análisis, se utilizó la siguiente matriz categorial que considera los tres enfoques mencionados para facilitar la codificación y organización del material discursivo (véase la Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de análisis

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

Fuente: Extraído de Álvarez, 2022, pp. 109-110.

El proceso de análisis se desarrolló en tres fases interrelacionadas. En primer lugar, se realizó una lectura exploratoria de los textos escolares para delimitar las unidades relevantes: contenidos, biografías, procesos históricos y recursos iconográficos asociados a la historia chilena del siglo XIX. Luego, se aplicó la matriz de análisis, utilizando procedimientos de codificación abierta y axial, para identificar patrones discursivos sobre la representación de las mujeres, así como ambigüedades, silencios o contradicciones. Por último, se elaboró una interpretación hermenéutica que permitió fundamentar las representaciones discursivas predominantes en los manuales. Esta estrategia metodológica permitió visibilizar los sesgos de género presentes en los discursos escolares y problematizar su rol en la reproducción de desigualdades, aportando insumos críticos para avanzar hacia una enseñanza de la historia más inclusiva, reflexiva y comprometida con los derechos humanos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La revisión crítica de los textos escolares analizados permite constatar que, pese a ciertos esfuerzos por integrar a las mujeres en la narrativa histórica del siglo XIX chileno, persisten patrones discursivos que refuerzan su marginalidad, subordinación o supresión. Este apartado presenta los principales hallazgos del estudio, organizados en torno a una selección de evidencias representativas que ilustran las estrategias textuales y visuales mediante las cuales se configura —y limita— la presencia femenina en el relato escolar. A partir de la matriz categorial descrita en la tabla 2, se examinan los mecanismos de inclusión simbólica, neutralización crítica y deshistorización que operan en los manuales distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en la última década.

La primera evidencia corresponde a un fragmento del texto escolar de 6° básico, publicado por la editorial Zig-Zag en 2013, que aborda la participación de “otros actores” durante el proceso de Independencia de Chile. Este tipo de inclusión permite examinar cómo se representa a las mujeres cuando se las incorpora explícitamente al relato, y si esta visibilización desafía o refuerza las jerarquías simbólicas de género que estructuran la narrativa escolar tradicional. El detalle de la evidencia 1 es el siguiente, tal como expresa Álvarez y Barahona (2013) cuando dice que otros actores “en el proceso de Independencia: De todas estas mujeres sobresale la figura de Javiera Carrera. Descrita como una mujer de carácter fuerte e inteligente, durante el conflicto con los españoles ofreció sus propiedades para esconder patriotas y armas” (p. 110). Continúa señalando que los nombres de otras mujeres aristócratas relevantes como “Paula Jaraquemada, Luisa Recabarren y Rosario Rosales. La primera de ellas facilitó su hacienda de Santiago, en el valle del Maipo, para abastecer a los hombres de San Martín, previo a la decisiva batalla de Maipú” (Álvarez y Barahona, 2013, p. 110). Al respecto de Paula Jaraquemada, señala que es una mujer “de carácter decidido, consagró su vida a obras de caridad. También hubo mujeres aristócratas españolas que sirvieron a la causa realista entregando correspondencia y actuando como espías” (Álvarez y Barahona, 2013, p. 110). Por otra parte, también destaca cómo “la guerra también hizo que muchas mujeres tuvieran que asumir un rol más activo, porque muchos padres, esposos e hijos murieron en el conflicto. Esto obligó a mujeres aristócratas a hacerse cargo de haciendas, negocios y a vigilar las herencias” (Álvarez y Barahona, 2013, p. 110). Finalmente, también indica que “ocurrió lo mismo con las mujeres de estratos más bajos, quienes, para mantener a sus familias debieron trabajar como lavanderas, en el campo o en el servicio doméstico” (Álvarez y Barahona, 2013, p. 110).

Esta evidencia presenta una representación específica con relevancia relacional, donde mujeres como Javiera Carrera y Paula Jaraquemada son mencionadas individualmente, pero su accionar aparece subordinado a las necesidades logísticas y simbólicas del

conflicto independentista liderado por hombres. Se alude a ellas como facilitadoras de recursos o como figuras de apoyo moral, lo que las ubica en roles activos únicamente en la medida en que respaldan o prolongan la gesta patriótica masculina. La narrativa refuerza así una visión complementaria del sujeto femenino, en la que su participación adquiere valor solo en ausencia o en función de los varones combatientes.

En paralelo, las mujeres populares son mencionadas de forma colectiva y despersonalizada, como lavanderas, trabajadoras del campo o empleadas domésticas. Esta premisa configura una representación generalizada, sin nombres ni trayectorias, que invisibiliza sus formas de resistencia cotidiana. La narrativa también incurre en un nivel de abstracción intermedio, en el que las acciones femeninas son relatadas sin conflicto ni contexto, como hechos naturales derivados de la guerra. No se cuestionan las estructuras de poder que impidieron a estas mujeres acceder a derechos políticos ni se vinculan sus aportes al proceso republicano que siguió a la Independencia. Esta omisión reproduce lo que Torres (1998) define como una afirmación del orden establecido, inhibiendo toda posibilidad de transformación pedagógica del relato.

Desde la línea editorial de Zig-Zag, históricamente alineada con un enfoque tradicional del relato nacional, esta inclusión parcial cumple una función simbólica que legitima la narrativa oficial sin tensionarla. Las mujeres son aceptadas en la medida en que no desestabilizan el canon: se las nombra, pero no se las empodera; se las visualiza, pero no se las sitúa como agentes políticas ni como constructoras de ciudadanía.

En términos pedagógicos, este tratamiento refuerza una comprensión limitada y domesticada del proceso de Independencia. Al presentar a las mujeres como figuras auxiliares o como sujetos afectados por la guerra más que como participantes activas con conciencia histórica, el texto escolar consolida un currículum oculto que naturaliza la desigualdad de género. Se pierde así una oportunidad clave para generar preguntas críticas en el aula sobre la exclusión estructural de las mujeres en la historia política de Chile y su legado en el presente.

La segunda evidencia se extrae del manual de 1º publicado por la editorial Santillana (2016), específicamente de la Lección 3: La conformación del Estado-nación en Chile (pp. 106-126), ya que constituye un caso ejemplar de supresión total de la mujer. A lo largo de dieciocho páginas dedicadas a los procesos fundacionales de la República, donde se abordan principalmente los gobiernos de José Joaquín Prieto (1831-1841), Manuel Bulnes (1841-1851) y Manuel Montt (1851-1861), las reformas legales, la expansión territorial y la consolidación institucional, no se menciona a ninguna mujer, ni individual ni colectivamente. Esta omisión absoluta no responde a una carencia informativa, sino a una decisión curricular, ministerial y editorial que refuerza la idea de que la historia política pertenece exclusivamente al mundo masculino.

Desde la matriz metodológica adoptada, esta forma de invisibilización representa una de las estrategias más persistentes y eficaces de reproducción de desigualdades simbólicas. Al no reconocer siquiera la existencia de mujeres como sujetos impactados por el proceso republicano —ni en su rol educativo, laboral, asistencial, religioso o cultural— se perpetúa la noción de que la historia se hace sin ellas o a pesar de ellas. Se niega así toda posibilidad de relevancia histórica, ya sea propia o relacional.

Esta narrativa opera además en un nivel de abstracción alto, al centrarse en estructuras institucionales y decisiones políticas sin interrogar las condiciones sociales que las sustentan. No se considera, por ejemplo, cómo las políticas republicanas construyeron activamente una ciudadanía masculina, o cómo las mujeres fueron objeto de legislaciones que reforzaron su exclusión del espacio público. El silencio sobre estas dimensiones no

es neutro: constituye una forma de violencia epistémica, que borra la conflictividad de género en el proceso de construcción nacional.

La línea editorial de Santillana, en este caso, se alinea con la matriz androcéntrica clásica del currículum. Se consolida así una visión monocromática del pasado, centrada en héroes ilustrados, elites masculinas y decisiones institucionales, que margina a los actores sociales subalternos y reproduce la lógica de los “grandes hombres” como únicos protagonistas legítimos de la historia.

Pedagógicamente, esta omisión empobrece gravemente la formación del pensamiento histórico del estudiantado. No solo se niega la participación de las mujeres en los procesos fundacionales, sino que se clausura toda posibilidad de interrogación sobre las estructuras de exclusión que configuraron —y aún configuran— la ciudadanía chilena. En lugar de invitar a la reflexión sobre los límites de la democracia decimonónica, el texto reafirma un relato que naturaliza la desigualdad de género como parte del orden republicano.

La tercera evidencia (véase la siguiente URL: <https://acortar.link/IV1vk8>) proviene del texto escolar de 6° básico publicado por Santillana en 2019 y se enmarca en el contexto del surgimiento de las Escuelas Normales durante el siglo XIX. Este caso permite examinar cómo se configura el rol de las mujeres en el campo educativo, especialmente en lo que respecta a su acceso restringido a saberes, funciones y estatus profesional dentro de una estructura pedagógica altamente jerarquizada por género. En este marco, la evidencia en cuestión ofrece una representación generalizada al mencionar explícitamente la existencia de Escuelas Normales para mujeres. Sin embargo, esta inclusión no se traduce en un reconocimiento crítico de su papel en la historia educativa nacional, sino que reproduce una narrativa que presenta como natural la segmentación por género en la formación docente. Mientras a los varones se les asignan contenidos académicos vinculados al saber público (matemáticas, geografía, escritura), a las mujeres se les reserva la enseñanza de labores domésticas como costura y bordado, reafirmando un modelo de feminidad subordinada al ideal maternal, servicial y moralizante.

Desde la categoría de roles asignados, las mujeres aparecen en un rol activo, pero profundamente limitado y determinado por su condición de género. Se las muestra como educadoras, pero dentro de un esquema que no interroga las razones por las cuales su formación fue distinta, ni por qué su acceso a cargos de autoridad fue sistemáticamente restringido. Esta diferenciación estructural se presenta sin crítica, como un hecho histórico dado, lo que constituye una forma de naturalización pedagógica de la desigualdad.

En términos visuales, las imágenes seleccionadas refuerzan esta segmentación simbólica: mientras la representación masculina es jerárquica y formal, la femenina carece de rasgos de liderazgo, autoridad o protagonismo intelectual. Esta iconografía opera como una estrategia de legitimación visual del orden patriarcal, en la que lo masculino encarna el saber y la institucionalidad, y lo femenino se asocia con lo doméstico, lo auxiliar y lo emocional.

La línea editorial de Santillana, alineada con una pedagogía tradicional, omite cualquier referencia a las luchas emprendidas por maestras normalistas para profesionalizar su labor, cuestionar los modelos de feminidad impuestos por el Estado o acceder a espacios de decisión educativa. No se menciona la resistencia a la discriminación salarial, al control moral de sus cuerpos ni a los límites simbólicos impuestos por la Iglesia y el aparato estatal. En lugar de ello, se ofrece un relato sin conflicto, que invisibiliza las tensiones estructurales que marcaron la inserción femenina en el sistema educativo del siglo XIX.

Desde el punto de vista pedagógico, esta evidencia reproduce una pedagogía del silencio, que impide al estudiantado reconocer las raíces históricas de la feminización del magisterio, la segmentación curricular por género y las luchas por equidad en el campo educativo. De este modo, al despolitizar la presencia de las mujeres en la docencia, el texto contribuye a consolidar una visión esencialista de su rol en la sociedad, negando su condición de agentes históricas transformadoras.

La cuarta evidencia (véase la siguiente URL: <https://acortar.link/ONsc7x>) se extrae del texto escolar de 6° básico, publicado por la editorial Zig-Zag en 2013, y corresponde a las imágenes de Irene Morales y Filomena Valenzuela incluidas en el relato visual de la Guerra del Pacífico. A primera vista, la inclusión de tales recursos iconográficos parece constituir un gesto de reparación simbólica porque integra visualmente a mujeres que participaron activamente en el conflicto citado. Estas figuras son representadas de forma específica, con relevancia propia, en tanto se individualizan y se les asigna un rol histórico concreto. No obstante, esta visibilidad está profundamente condicionada por una narrativa que opera desde la excepcionalidad ejemplarizante, donde solo ciertas mujeres, altamente heroificadas, pueden acceder al estatus de protagonistas del relato nacional.

Ambas imágenes —que retratan a Irene Morales y Filomena Valenzuela portando uniforme militar, fusil y condecoraciones— constituyen una representación visual que rompe simbólicamente con los cánones tradicionales de la feminidad decimonónica, al situar a estas mujeres en espacios históricamente reservados a lo masculino, como el campo de batalla y el heroísmo bélico. Sin embargo, esta potencia disruptiva se ve considerablemente atenuada por el texto que las acompaña, el cual se limita a enunciar sus nombres sin ofrecer contexto, narración ni reconocimiento explícito de sus acciones. Esta omisión discursiva debilita el carácter transgresor de las imágenes y reproduce una forma de silenciamiento simbólico que impide una relectura crítica del rol femenino en los conflictos históricos.

Desde la categoría de otras operaciones discursivas, se advierte una forma de desvío de atención: se pone énfasis en el heroísmo personal y el reconocimiento militar, pero se omite cualquier referencia a las condiciones de género, clase y exclusión institucional que rodearon sus trayectorias. No hay mención al hecho de que, tras la guerra, estas mujeres no obtuvieron reconocimiento jurídico ni derechos políticos, ni a que sus historias fueron borradas sistemáticamente de los registros oficiales hasta su recuperación reciente desde el feminismo académico.

La línea editorial de Zig-Zag, al incorporar estas imágenes sin mediación crítica, reproduce una forma de visibilización simbólica controlada: se permite mostrar a mujeres en el espacio bélico, pero solo si su representación no cuestiona la hegemonía del relato heroico masculino ni interpela las estructuras de poder que las excluyeron. La imagen, sin narrativa crítica que la contextualice, funciona más como iconografía patriótica que como herramienta pedagógica de conciencia histórica.

Desde una perspectiva didáctica, el texto pierde una oportunidad clave para discutir cómo se construye la memoria visual de la guerra, quiénes son incluidos o excluidos de los relatos oficiales, y qué implicancias tiene representar a las mujeres solo como figuras heroicas, sin conflicto ni contradicción. La narrativa consagra a Morales y Valenzuela como excepciones que confirman la regla, impidiendo que el estudiantado comprenda la profundidad política y social de sus acciones, así como el carácter estructural de su posterior invisibilización.

La quinta y última evidencia (véase la siguiente URL: <https://acortar.link/zFDi5Z>) procede del manual de 6° básico publicado por la editorial SM en 2023. Se trata de una

línea de tiempo que enumera algunos hitos legales relacionados con el acceso de las mujeres a la educación en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX. Este recurso gráfico ofrece una oportunidad para analizar cómo las representaciones visuales contribuyen —o pueden limitar— la construcción de una conciencia histórica con perspectiva de género, así como el lugar que se asigna a las mujeres en los procesos de conquista de derechos educacionales.

La inclusión de eventos como la Ley de Instrucción Primaria de 1860, el Decreto Amunátegui de 1877 y la fundación del Instituto Pedagógico en 1889 configura una narrativa normativa que reconoce de forma generalizada la incorporación de las mujeres al sistema educativo. No obstante, esta visibilidad se presenta desprovista de contexto, conflicto o sujetos colectivos, lo que configura una forma de representación deshistorizada, donde los avances aparecen como logros automáticos e inevitables, desvinculados de procesos de lucha social o resistencia política.

El formato infográfico, si bien didácticamente atractivo para estudiantes de 6° básico, opera aquí como una estrategia de abstracción alta, que simplifica el proceso histórico a una secuencia de fechas y leyes sin mediación interpretativa. No se explicita, por ejemplo, que el Decreto Amunátegui fue producto de intensos debates sociales ni que su implementación encontró múltiples resistencias culturales, institucionales y clericales. Se omite además que muchas mujeres, pese a los avances formales, continuaron enfrentando barreras estructurales para acceder a la educación secundaria, superior y científica.

Desde las categorías analíticas aplicadas, esta evidencia asigna a las mujeres un rol pasivo, al no incluir sus voces, trayectorias ni estrategias organizativas. No se menciona a quienes promovieron estas reformas, ni a quienes se beneficiaron o fueron excluidas de ellas. El relato se reduce a un registro de hechos, sin actores ni disputas, lo que impide una lectura crítica sobre el carácter político de la educación como derecho y campo de disputa.

En este contexto, la línea editorial de SM opta por una pedagogía de la neutralidad aparente. Al destacar la frase “para hombres y mujeres por igual”, se transmite la idea de una equidad ya alcanzada, sin tensiones ni retrocesos, lo que refuerza una narrativa celebratoria más que crítica. Esta forma de inclusión simbólica termina por desactivar el potencial transformador de los contenidos porque no problematiza las condiciones de posibilidad de los hitos que se relevan.

Desde una perspectiva pedagógica, esta evidencia representa una oportunidad perdida para generar reflexión crítica sobre el derecho a la educación, los límites de la igualdad formal y las continuidades de la desigualdad de género en el ámbito educativo. El texto presenta los hechos como resultado de políticas estatales ilustradas, sin reconocer a las mujeres como agentes de derecho, lucha y transformación, lo que obstaculiza el desarrollo de una conciencia histórica feminista, situada y emancipadora.

En síntesis, los resultados del análisis evidencian que, aunque las mujeres están presentes de forma esporádica en los textos escolares examinados, su representación permanece fuertemente condicionada por estructuras discursivas que reproducen su marginalidad, subordinación o excepcionalidad dentro del relato histórico. Lejos de una inclusión genuina que reconozca su agencia y relevancia histórica, esta visibilidad se configura mayoritariamente a través de mecanismos como la omisión sistemática, la incorporación superficial o una visibilización deshistorizada. En este sentido, el lugar que se les asigna a las mujeres dentro de la narrativa escolar sigue respondiendo a lógicas patriarcales que las sitúan como figuras auxiliares del accionar masculino o como excepciones que no alteran el canon tradicional. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Minte y

González (2015), Fernández (2017) y Álvarez (2021), quienes advierten que los manuales escolares permanecen anclados en un modelo de relato androcéntrico, en el cual las mujeres son representadas como presencias decorativas, investidas de funciones moralizantes o simbólicamente subordinadas, sin cuestionar las estructuras de exclusión que históricamente las han relegado

Este tipo de representaciones opera como una estrategia discursiva que naturaliza las desigualdades de género desde edades tempranas, consolidando una pedagogía implícita que silencia a las mujeres como agentes históricos y restringe las posibilidades de desarrollar un pensamiento histórico complejo. Tal como advierten autores como Rodríguez y Solé (2018), Smith (2019), Southworth et al. (2019), Rausell (2020), Díaz y Puig (2020) y Palacios et al. (2024), estas prácticas narrativas no son inocuas: configuran marcos de interpretación que legitiman el orden social existente, reproducen estereotipos sexistas y obstaculizan la construcción de una ciudadanía comprometida con los principios de justicia social. En consecuencia, la escasa y sesgada representación de las mujeres en los textos escolares no solo constituye un déficit de contenidos, sino también una expresión del currículum oculto que permea la educación histórica, consolidando imaginarios excluyentes y limitando el acceso del estudiantado a una comprensión plural, democrática y feminista del pasado.

4. CONCLUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidencian que la narrativa histórica escolar chilena del siglo XIX sigue sustentándose en estructuras profundamente patriarcales que relegan a las mujeres a los márgenes del discurso pedagógico. Pese a la incorporación parcial y superficial de algunas figuras femeninas, dicha visibilidad no implica necesariamente una ruptura con la lógica androcéntrica dominante, sino que más bien opera como una forma de inclusión simbólica que refuerza la subordinación de género. Las mujeres representadas en los textos escolares analizados suelen aparecer bajo formatos discursivos que les asignan una relevancia relacional, subordinada a varones protagonistas, o bien se presentan como excepciones ejemplarizantes que validan el relato heroico nacional sin cuestionarlo. Esta configuración discursiva impide la construcción de una conciencia histórica situada, crítica y comprometida con la igualdad de género.

A través de categorías analíticas como la supresión, la representación generalizada, la relevancia relacional y las modalidades de encubrimiento o neutralización de Jurjo Torres, se constata una pedagogía del silencio que se articula tanto en el plano textual como visual. Este silenciamiento estructural de las mujeres no es solo una omisión accidental o un problema de selección de contenidos: constituye una estrategia discursiva activa que naturaliza las exclusiones históricas y legitima una visión monocromática del pasado. La falta de contextualización crítica, la ausencia de conflictos sociales y la idealización moralizante de ciertas figuras femeninas terminan por despolitizar sus acciones y borrar las tensiones que marcaron su participación en los procesos republicanos.

Esta forma de narrar la historia —que omite las luchas por el acceso a la educación, la participación política, el trabajo asalariado y la vida pública— priva al estudiantado de competencias interpretativas para comprender las continuidades de la desigualdad de género y sus manifestaciones actuales. En consecuencia, se limita no solo el desarrollo del pensamiento histórico, sino también la posibilidad de formar una ciudadanía crítica, empática y comprometida con los derechos humanos. La persistencia de estos sesgos revela una brecha preocupante entre los avances de la historiografía feminista y los contenidos que circulan cotidianamente en las aulas.

De acuerdo con lo anterior, este estudio aporta evidencia empírica y teórica que reafirma la necesidad de revisar, reformular y democratizar los textos escolares desde una perspectiva de género crítica e interseccional. Ello no implica únicamente “incluir más mujeres”, sino repensar profundamente las estructuras narrativas, los referentes de ciudadanía, los criterios de relevancia histórica y los formatos didácticos con los que se transmite el conocimiento del pasado.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a “ANID InES Género INGE220011”, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación. Este trabajo se enmarca en el proyecto “Voces silenciadas: Redescubriendo la participación femenina en la Historia Republicana de Chile”.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. y Barahona, M. (2013). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 6° básico*. Zig-Zag.
- Álvarez, H. (2021). Representaciones discursivas de las mujeres en la historia escolar chilena (1810-2017). *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260039>
- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Díaz, M. y Puig, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4° de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Fairclough, N. (2013). *Language and power*. Routledge.
- Fernández, 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- Fuentes, F., Tiznado, M., Alvarado, T. y Osses, M. (2023). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 6° básico*. SM.
- Garrido, M., y Olate, D. (2019). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 6° básico*. Santillana.
- Madrid, M. (2017). Enseñar historia desde la metodología de género: Representaciones culturales y prácticas sociales. En H. Gallego y M. Moreno (Eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 125-151). Icaria Editorial.
- Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1° medio*. Santillana.
- Palacios, N., Rodríguez, O., Díaz, J. y Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), 248-254. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.7196>
- Rausell, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de

- Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>
- Rodríguez, R. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *Arbor*, 194(788), 1-12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Scott, J. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Comps.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Alfons el Magnànim.
- Smith, B. (2019). *Women's studies: The basics*. Routledge.
- Southworth, E., Kempen, J. y Zielinski, M. (2019). Whose story is it, now? Re-examining women's visibility in 21st century secondary world history textbooks. *Teaching Social Studies*, 19(2), 45-57.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Van Dijk, T. (2019). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2013). The representation of social actors. En C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Wodak, R. (2009). *Discourse of politics in action: Politics as usual*. Palgrave Macmillan.