



SIN TÍTULO, 2003
Acrílico sobre tela, 150 x 110 cm.

Visión de la mujer en alumn@s de octavo grado de educación básica*¹

Mg. Jorge Miguel Mizuno Haydar**

Este artículo presenta los resultados parciales de la investigación "Ideología de los textos escolares y su influencia en la formación del (la) ciudadan@", que tienen que ver con el rol de la mujer en la concepción de los textos de ciencias sociales y en el discurso del (la) maestr@, visto tal rol desde el discurso del (la) alumn@ de octavo grado. El objetivo fue analizar cómo, en el contexto de las clases de ciencias sociales, se manifiesta la ideología en el lenguaje del texto del (la) maestr@ y del (la) alumn@ y cómo influye en la formación de l@s ciudadan@s. Para la investigación se utilizaron análisis textuales desde la óptica de la gramática sistémica funcional y observaciones y entrevistas de corte etnográfico.

Palabras clave: equidad de género, discurso sexista, análisis del discurso, formación del ciudadan@.

This article shows partial results of the research project "Ideology of textbooks and its influence on citizenship formation". These results deal with the role of women as presented in Social Sciences textbooks and in teachers' discourse. Such role is studied from the discourse of eighth grade students. This article aims to analyze how ideology is expressed in both teachers' and students' textbooks, and how it influences citizenship formation. Data were obtained through class observations, ethnographic interviews, and text analysis by using the Functional Systemic Grammar approach.

Keywords: gender equity, sexist discourse, discourse analysis, citizenship formation.

Cet article présente les résultats partiels de la recherche « Idéologie des textes scolaires et leur influence dans la formation des citoyennes et citoyens », résultats qui sont liés au rôle de la femme dans la création de textes de sciences sociales et dans le discours du professeur. Ce rôle analysé à partir de discours de l'élève de cinquième année. Cette recherche avait pour objectif d'analyser d'une part comment se manifeste, dans le cadre des classes de sciences sociales, l'idéologie des discours du texte, du professeur et de l'étudiant, et d'autre part comment ce discours influence la formation des citoyens et citoyennes. Des analyses textuelles basées sur la grammaire systématique fonctionnelle, sur des observations et sur des entretiens de type ethnographique, ont été utilisées pour cette recherche.

Mots clés: équité de genre, discours sexiste, analyse de discours, formation du citoyen

* Recibido: 01-06-04/ Aceptado: 28-09-04

1 Este artículo es un resultado parcial de la investigación "Ideología de los textos escolares y su influencia en la formación del (la) ciudadan@", con los auspicios de Colciencias y de la Dirección de Investigaciones y Proyectos (DIP) de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, entre julio de 2002 y agosto de 2003. Código 121511-10034. El Colectivo Urdimbre está adscrito al Grupo Lenguaje y Educación del Instituto de Estudios Superiores en Educación (IESE) de la Universidad del Norte.



Hace algunos años me sentí impresionado por el gran número de falsedades que había aceptado como verdades en mi niñez, y por la naturaleza harto dudosa de todo el edificio que posteriormente había basado en ellas; comprendí que era necesario, por una vez en el transcurso de mi vida, demoler el edificio por completo y comenzar de nuevo [...]

Descartes, citado por Langton (2001: 141).

OBJETIVOS

En este artículo mostramos uno de los resultados parciales de la investigación “Ideología de los textos escolares y su influencia en la formación del (la) ciudadan@”, estudio realizado en un colegio del municipio de Puerto Colombia. El objetivo fue analizar cómo se manifiesta la ideología en el lenguaje del texto, del (la) maestr@ y del (la) alumn@ y la relación existente entre ella y la formación del (la) estudiante, en el contexto de las ciencias sociales. A partir de este objetivo general, se esbozaron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los rasgos discursivos en los textos escolares, en el discurso del (la) alumn@ y del (la) maestr@ que indican posiciones ideológicas.
2. Identificar las formas de interacción presentes en el aula que indican posiciones ideológicas.
3. Caracterizar el perfil de ciudadan@ que se promueve en el aula de clases por medio de las manifestaciones ideológicas identificadas.

A MODO DE MARCO REFERENCIAL

A partir de los objetivos planteados, reflexionamos sobre el concepto *ideología* y cómo se relaciona con el discurso. Aunque en años recientes, como parte de la nueva visión posmoderna de la realidad y como resultado de la reevaluación de las teorías marxistas y neomarxistas, después del colapso de los Estados comunistas de la Unión Soviética y Europa Oriental, se ha llegado a cuestionar la validez del concepto *ideología*, sobre todo en la acepción que lo relaciona muy estrechamente con el conflicto entre clases sociales o con la noción de “conciencia falsa” (Van Dijk, 1998: 4), muchos investigadores en el área del análisis crítico del discurso (por ejemplo, Fairclough, Kress, Torfing, Van Dijk) siguen sustentando su utilidad para dilucidar las relaciones



existentes entre el lenguaje, los textos y las prácticas discursivas, por un lado, y las prácticas sociales —entre ellas, el manejo del poder y el dominio—, por otro. Al respecto, afirma Kress:

[...] la ideología como término que cubre las inquietudes por las formas de conocimiento [...] dentro de prácticas sociales específicas [...] se ocupa igualmente de las formas de conocer dominantes y oposicionales en una sociedad [...] y del conocimiento que deriva de la posición histórica y social de sus usuarios (1985: 29).

Por su parte, Van Dijk define la ideología como

[...] los marcos básicos que organizan las representaciones sociales en la mente de los miembros de grupos sociales, es decir, como una función de las metas e intereses sociales y políticos de grupos o instituciones. [...] las ideologías y sus estructuras “internas” [...] son cognitivas, pero sus condiciones y funciones “externas” se basan en el grupo o institución y son, por tanto, sociales. Se adquieren, utilizan y modifican en situaciones sociales y son compartidas por individuos como miembros de grupos sociales o instituciones (1993: 1).

Para nuestra investigación nos adherimos a esta concepción.

Ahora bien, para el estudio de las ideologías necesariamente debemos recurrir al análisis del discurso. Observa Kress: “Las ideologías encuentran en el lenguaje su articulación más clara” (1985: 29). Fairclough va más allá al afirmar que el papel del discurso no es simplemente representativo, sino constitutivo: “el discurso contribuye a los efectos materiales de la ideología” (1995: 73). En el mismo orden de ideas, Torfing sostiene que el discurso influye en “los libretos, categorías y racionalidades cognitivas que son indispensables para la acción social” (1999: 82). Discurso e ideología son, entonces, inseparables. Más aún, si seguimos a Van Dijk en el sentido de considerar que las estructuras ideológicas son cognoscitivas y, por consiguiente, no susceptibles de observación directa, entonces debemos recurrir al análisis de sus manifestaciones sociales a través del discurso para tener acceso, aunque sea por inferencia, a dichas estructuras.



Dentro de esta temática, abordamos los subtemas: visión de la mujer, visión de la historia, visión de la tecnología, relación entre el ser humano y los procesos históricos, y conciencia y valores políticos.

En este artículo se trata la visión de la mujer que estaba presente en el texto, en el discurso del (la) maestr@ y en el discurso de l@s alumn@s. Inicialmente, se presenta una breve descripción de la metodología; después, se plantean algunos de los resultados del análisis de los diversos discursos y, por último, se muestran los resultados encontrados con referencia al rol de la mujer en la concepción de los textos de sociales y en el discurso del (la) maestr@, visto tal rol desde el discurso del (la) alumn@.

METODOLOGÍA

Con un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y hermenéutico, y utilizando como técnicas el análisis del discurso basado en la gramática sistémica (Halliday, 1994; Davies, 1986), la observación etnográfica (Martínez, 1998) y la entrevista a profundidad, el estudio se llevó a cabo en un colegio de Puerto Colombia, municipio perteneciente al área metropolitana de Barranquilla, en la región caribe colombiana. El trabajo se realizó con veinticinco alumn@s de octavo grado, con edades que oscilan entre los doce y los quince años, de estrato socioeconómico bajo.

Como unidad de análisis se tomó el artículo “Revolución Industrial”, del texto *Milenio* de Editorial Norma (Ramos y Espinoza, 1997). Este texto es el que el profesor usa normalmente en sus clases y la unidad temática, la que el maestro trabajaría en el desarrollo de su plan anual de actividades. Los análisis textuales aplicados a esta unidad fueron: metáfora gramatical, ergatividad,² transitividad, modalidad y discurso sexista, con el objeto de identificar las expresiones ideológicas mostradas a través del discurso.

Después de varias visitas y charlas con diferentes profesores y profesoras, de diversos colegios de la ciudad, encontramos a un maestro que desde el primer momento se mostró con muchos deseos de participar en nuestra investigación,

2 Ergatividad: forma lingüística en que se representa la causalidad o agencialidad en los procesos.



por lo que decidimos realizar el estudio en la institución en donde él labora. Este profesor pertenece al Instituto Técnico Comercial Francisco Javier Cisneros, de Puerto Colombia. Tuvimos varias conversaciones con él, aclarándole los objetivos de la investigación y cuál sería su rol en el estudio.

Durante el desarrollo de la unidad por el profesor, realizamos observaciones de clases, acompañándolo en el proceso, sin hacer ningún tipo de intervención metodológica de nuestra parte. En total asistimos a seis sesiones que correspondieron a diez horas de clases. Después de un análisis inicial de las observaciones, realizamos entrevistas a seis estudiantes (tres niños y tres niñas), elegidos al azar. Las entrevistas efectuadas fueron a profundidad (véase Anexo 1); en ellas se consideraron diversos tópicos manejados durante el desarrollo de la temática en las clases, por parte del profesor o por parte del texto. Debido al número de preguntas iniciales (50) —que podían extenderse a un número mayor de acuerdo con las respuestas de las personas entrevistadas—, se optó por entrevistar sólo a seis estudiantes. Igualmente, l@s estudiantes contestaron por escrito preguntas sobre de diferentes temas, entre éstos una sobre el rol de hombres y mujeres, y otra sobre sus expectativas dentro de diez años.

Para el caso que nos compete en este artículo, analizamos el lenguaje utilizado (vocabulario) para referirse a la mujer y también tuvimos en cuenta las veces que era citada, en qué posición (actora o receptora de la acción) y en qué circunstancias. Vale aclarar que los análisis de la gramática sistémica funcional no fueron muy pertinentes en este caso, debido a que la mujer estaba ausente del texto. Como se especifica más adelante, sólo fue nombrada una vez en él y en una sola clase por el profesor. Por ello tuvimos que realizar un tipo de análisis más global del discurso sexista, sin poder aplicar los análisis más detallados que se utilizaron para otros subtemas del estudio. A continuación mostraremos la forma como el profesor abordó el tema que nos interesa, es decir, el rol de la mujer en los avances tecnológicos.

RESULTADOS PRELIMINARES

El maestro

Tal vez siguiendo la ideología de los autores del texto, el profesor niega la participación de la mujer en los procesos de avances tecnológicos (o, por lo



menos, la ignora, otorgándole un papel pasivo de mera receptora de los avances). En su discurso sólo aparece la palabra “hombre” como término genérico para referirse a ambos géneros. Sin embargo, pareciera que, algunas veces, cuando el profesor dice “hombre” sólo se refiere al varón y no a la mujer, pues en ciertas ocasiones —muy contadas, por cierto—, hace referencia explícita a ella. Veamos algunos apartes de las observaciones en las que sucede lo mencionado.

En estos casos, el profesor ubica a la mujer al mismo nivel de los niños: es explotada y necesita la protección de alguien (Cameron, 1987), o la sitúa en el papel de receptora de los inventos hechos por “el hombre” para que ella se beneficie (Langton, 2001), o que pueda salir perjudicada. Los ejemplos son tomados del discurso del maestro, de las observaciones realizadas.

Son vacunas que también fueron inventos desde el punto de vista científico. Hay otras cosas que ha inventado *el hombre* desde el punto de vista de la ciencia que *hayan desplazado a las mujeres domésticas o sirvientas*. [...]

Hay mucha maquinaria que está reemplazando *al hombre*, como decía ella [refiriéndose a la respuesta de una alumna], para recoger algodón, hay unas maquinarias especiales. Por un lado, va echando la semilla y, por otro, va recogiendo el algodoncito. Eso es un progreso tecnológico desde el punto de vista de la máquina. *A las mujeres* se les ha inventado más cosas todavía. ¿Qué será? Y a todo el mundo nos ha beneficiado el desarrollo tecnológico. [...]

De acuerdo con lo que venimos desarrollando es, a ver *qué alumno o qué alumna* contribuye con la partecita esa que se llama la Unificación de Alemania. [...]

A continuación, mostramos la forma en la que el texto aborda el tema de la mujer.

El texto

La visión del profesor es la misma que ofrece el libro. En el capítulo en cuestión, la única vez que se menciona la palabra “mujer”, es para relacionarla como víctima de la explotación durante la Revolución Industrial:



[...] Grandes masas de obreros o trabajadores de la industria, quienes fueron explotados por los dueños de las fábricas. La explotación se manifestaba, por ejemplo, en hacer obligatorias 16 o hasta 18 horas de trabajo, permitir que trabajaran menores de edad, ofrecer a las *mujeres, niños y niñas* salarios inferiores a los de los hombres [...] (Ramos y Espinoza, 1997: 39, párrafo 1).

Es de notar la forma en que se expresa esta afirmación. El proceso principal (“se manifestaba”) tiene como actor una metáfora gramatical (“la explotación”), lo que le quita la agencialidad humana a la actividad y ubica a hombres y mujeres (en este caso mujeres, niños y niñas) como receptores(as) de procesos aparentemente autoengendrados.

En ningún otro momento se menciona a la mujer como integrante activa de la sociedad, que participa —como actora— de sus avances sociales, políticos, económicos y científicos. Los personajes nombrados en el texto son hombres en su totalidad. De esta manera, existe lo que Langton (2001) denomina *exclusión*, que se da en varios planos. En este caso se excluye totalmente a la mujer, quien desaparece como actora de los procesos sociales y es ignorada como sujeto de conocimiento:

[...] Grandes avances técnicos, como la creación de la lanzadera, de *John Kay*, en 1773 [...]

[...] El invento más importante lo protagoniza *James Watt*, quien perfecciona la máquina de vapor alimentada con carbón, de *Thomas Newcomes* [...] construcción de la primera locomotora en 1827 por parte de *Jorge Stephenson*.

[...] El progreso técnico y, en consecuencia, el científico. Se destacaron, entre otros: *Carlos Darwin* [...] *Luis Pasteur* [...] *Robert Koch* [...] *Guillermo Röntgen* [...] y *Juan Jacobo Berzelius* [...] (Ramos y Espinoza, 1997: 38, párrafos 1-3; los resaltados son míos).

Todos los nombres mencionados se relacionan con doctrinas filosóficas o económicas o con movimientos políticos en los siglos XIX y XX. En otros casos se mencionan términos genéricos como “individuo”, “los burgueses”, “los proletarios”, “los obreros”, “los trabajadores”, “los líderes”, los cuales, al ser expresados en género masculino, hacen pensar sólo en el hombre y no en la



mujer, visión androcéntrica de la historia contada por unos cuantos —unos cuantos hombres— y que pretende tener validez universal (Frye, 1983: 34).

Cabría preguntarse: ¿las mujeres no tuvieron nada que ver con las diferentes revoluciones que se han llevado a cabo en el mundo? ¿Por qué no se hace referencia, dentro de ese período de revoluciones, a los logros obtenidos por las mujeres en su lucha por sus derechos? ¿Acaso estas luchas y logros no son consideradas tan importantes como las otras revoluciones?

A continuación estudiaremos la visión que l@s estudiantes, expuestos a los discursos anteriores, se forman de las mujeres.

L@s alumn@s

Consideramos importante indagar hasta qué punto l@s estudiantes procesan este tipo de información. Por ello, decidimos preguntar, en las entrevistas, si existen inventos para hombres e inventos para mujeres, ya que el maestro en su discurso sugirió claramente que algunos se habían hecho para la mujer. También, en los escritos, pusimos temas como “rol de la mujer”, “rol de los varones” (no se utilizó la palabra “hombre”, para evitar confusiones, ya que l@s estudiantes podrían asumir el término genérico), “cómo te ves dentro de diez años”. Los resultados fueron los siguientes:

Entrevista 1 (hombre)

Entrevistadora: —¿Crees que hay inventos para hombres e inventos para mujeres?

Alumno: —Sí.

E: —Dame unos ejemplos de unos inventos para mujeres y unos inventos para hombres.

A: —Para mujeres... el computador.

E: —El computador es para las mujeres. ¿Para los hombres?

A: —No, para los hombres los computadores.

E: —¿Y para las mujeres?



A: —Para las mujeres pueden ser los cosméticos.

E: —Los cosméticos.

A: —O... ya.

E: —¿Y por qué los computadores para los hombres? ¿Las mujeres no pueden usar computadores?

A: —Sí, las mujeres pueden usar el computador.

E: —¿Entonces?

El alumno no contesta.

Entrevista 2 (hombre)

E: —¿Crees que hay inventos para hombres e inventos para mujeres?

A: —Sí.

E: —¿Podrías dar unos ejemplos?

A: —Para el hombre... no tengo así, claramente, que... porque para el hombre normal son los mismos inventos. Pero para la mujer no, porque para las mujeres se están inventando los cosméticos, la cirugía plástica. Al hombre no sé, no... cómo le diré. O sea, al hombre no se le hace cirugía plástica...

Entrevista 3 (hombre)

E: —¿Tú crees que hay inventos para hombres y hay inventos para mujeres? ¿O los inventos son para las personas en general?

A: —Para mí los inventos son en general, porque el carro le sirve a la mujer y al hombre. La estufa de la casa también la utiliza el hombre, aunque es más bien para la mujer.

E: —Entonces, ¿será para todos?

A: —En general.

Entrevista 4 (mujer)

E: —¿Tú crees que hay inventos para hombres y hay inventos para mujeres?



A: —¿Cómo es la pregunta?

E: —Que si crees que se han hecho inventos sólo para hombres y otros inventos que son sólo para mujeres, o tú crees que los inventos son para las personas en general?

A: —Son para las personas en general.

Entrevista 5 (mujer)

E: —¿Crees que hay inventos para hombres e inventos para mujeres?

A: —Sí.

E: —Por ejemplo...

A: —Las máquinas son para hombres.

E: —¿Cuáles máquinas?

A: —Las máquinas de trabajo, por lo menos ahí los que trabajan en trigo, ahí hay máquinas y ahí trabajan son los hombres. Mujeres, no. Para las mujeres solamente, inventos así para las mujeres, porque hay mujeres que pueden trabajar con máquinas como puede ser la lavadora y esas cosas así.

Entrevista 6 (mujer)

E: —¿Crees que hay inventos para hombres e inventos para mujeres?

A: —Para los hombres se puede utilizar los... que se quitan la barba, eso. Para las mujeres, no sé, como que no. Para mí, no sé si hay máquinas para el ser humano hombre y el ser humano mujer.

E: —¿Podrías dar uno ejemplos?

La alumna no contesta.

Como puede observarse, en tod@s ell@s (con excepción de la estudiante 4) predomina la visión de unos inventos que son exclusivamente para las mujeres (cirugía plástica, cosméticos, estufa, lavadora) y otros que son sólo para los hombres (las máquinas de trabajo, los inventos, los computadores). Es decir, para la mujer se inventan cosas que ayudan a los quehaceres domésticos o para el embellecimiento, manteniéndose la visión cultural de la mujer vinculada a



las labores del hogar y como objeto de belleza para disfrute del hombre (Rao, Shamala y Ashwath, 2001). Para los hombres se inventan las máquinas pesadas, las que sirven para el trabajo en las industrias. Es decir, el hombre sigue manteniendo la hegemonía, al llevar (supuestamente) las riendas económicas del hogar (Firestone, 2001).

Vale anotar, en el caso del estudiante 3, que allí se pone en práctica la teoría que hemos denominado *del camaleón*, es decir, el estudiante simplemente repite lo que el (la) profesor@ o persona de un supuesto mayor rango de conocimiento (en este caso la entrevistadora) ha dicho inmediatamente antes, especialmente cuando de preguntas se trata y se le da una cierta clave. El caso de la entrevista 4 —nos parece— corrobora esta hipótesis. Esta entrevista fue realizada por la misma entrevistadora, y como se puede observar, ella añade la expresión “¿O son para las personas en general?”. En ambos casos, l@s estudiantes entrevistad@s contestaron que “para las personas en general”; sin embargo, el estudiante 3 muestra evidencias de que esa no es su creencia, por lo que dice después. La estudiante 4 simplemente repite un discurso que parece ser vacío y no agrega nada más.

El discurso sexista de los alumnos no sólo se vio en las respuestas que aludían directamente a la visión del hombre y de la mujer, sino en otras preguntas que pretendían obtener otra clase de información. Veamos algunos casos que se vislumbraron en otros apartes de las entrevistas o de los escritos realizados por l@s estudiantes.

Hubo casos en los que la visión de la mujer como una “cosa” queda evidente. La mujer se iguala a un objeto que puede ser cambiado en un determinado momento, cuando el hombre decida que ya está “viejo”, es decir, que ya no sirve, tal y como se hace con un electrodoméstico.

Entrevista 3 (hombre)

E: Hay una ley que dice que “Lo viejo hay que cambiarlo por lo nuevo”, ¿tú estás de acuerdo con eso?



A: Porque si mi papá tiene la mujer mía... a la mamá mía y es vieja no se puede cambiar por lo nuevo. Es como la estufa, si ya no sirve, sí tiene uno que comprar una nueva, o la nevera. Pero mientras que sirva y sea vieja no se puede cambiar.

Observamos cómo el estudiante compara a su madre con un objeto, que mientras sirva no se cambia, pero cuando ya no sirve se puede cambiar por otro nuevo, que supuestamente es mejor.

En el caso de los escritos realizados por l@s estudiantes, al responder a las preguntas: “¿cuál es el rol de las mujeres y cuál el de los varones?” y “¿cómo te ves dentro de diez años?”, los resultados fueron bastante similares en su mayoría. Con algunas excepciones, el rol que se le asigna a la mujer es el de ama de casa, cuidadora de los niños y del esposo, amable, cariñosa. Al hombre se le asigna el rol de cabeza de hogar que trabaja y sostiene la casa, es el encargado de llevar el sustento; asimismo, arregla los desperfectos del hogar (electricidad, carpintería, plomería).

En cuanto a las expectativas de estos niñ@s, probablemente debido a las pocas oportunidades que les presenta el entorno, no son muy optimistas. Muy pocos de ellos (cinco), se ven como profesionales; el resto se ve trabajando, ayudando a sus familias, especialmente en el caso de los niños. Las niñas, incluyendo las que se ven como profesionales, se vislumbran como madres con muchos hij@s. A este respecto, ninguno de los hombres se ve como padre de familia, mientras que todas las mujeres, con excepción de una, se ven como madres con muchos hij@s. En cuanto a las profesiones, los hombres que expresaron sus expectativas a este respecto escogen ser ingenieros y uno futbolista profesional; las mujeres escogen profesiones como enfermera, profesora y una escoge ser veterinaria, en sus primeros años, para después estudiar medicina. Esta última estudiante no se vislumbra como madre de familia, sino como una exitosa médica. En algunos casos, la mujer sólo aspira a ser igual al hombre en aspectos no relevantes como poder “jugar fútbol, billar y dominó”, pero que ella considera como símbolo del estatus dominante del hombre. Vale destacar que la sensibilidad social se nota más en las mujeres que en los hombres; en éstos parece estar



ausente. Las mujeres, en su mayoría, expresan que se visualizan en proyectos de ayuda a sus comunidades.

La tabla 1 sintetiza el resultado parcial de la investigación. La tabla surge de los diversos análisis aplicados a los discursos del maestro, del texto y de l@s estudiantes, y de los diferentes subtemas tenidos en cuenta para este estudio. La primera columna nos indica el perfil de ciudadan@ que se está formando en la escuela. La segunda muestra los rasgos discursivos de l@s alumn@s que nos permitieron identificar la visión del mundo que ell@s se forman (tercera columna).

Tabla 1. Rasgos discursivos y perfil de ciudadano que se forma en las clases de ciencias sociales

Perfil de ciudadan@	Rasgos discursivos	Cosmovisión
No participativ@	Conceptos confusos. No ergatividad. Agentes abstractos.	Generación espontánea.
Local (≠ universal)	Unicausalidad. Egocentrismo. Referencia a lo concreto. Simplificación.	Visión reducida del mundo. Desvalorización de lo rural.
Acritic@	Discurso e ideología del maestro. Dependencia de los medios. Discurso e ideología sexistas.	Valoración de lo rápido, lo fácil y lo nuevo.
Desesperanzad@	Polaridad.	Fatalismo. Determinismo. Superioridad de la máquina.

CONCLUSIÓN

En el transcurso de esta investigación, hemos podido elaborar y profundizar el análisis de la relación entre ciertos rasgos discursivos y las posiciones ideológicas de sus autores, sean escritores o hablantes. El sistema de análisis del discurso de alumn@s y maestr@s utilizado, que sobrepone diferentes niveles de categorización: cosmovisión, modelos explicativos, valores y los rasgos discursivos asociados con cada uno, nos ha permitido construir una interpretación multi-



dimensional de la interacción en el aula que da cuenta de la complejidad de la red de relaciones existentes entre lenguaje, ideología y aprendizaje. Como se ha tratado a lo largo de este artículo, en el que presentamos sólo el aspecto de la posición de la mujer en el discurso de l@s alumn@s y de un profesor, es posible observar el uso de este enfoque. Lo mostrado aquí nos lleva a reflexionar sobre el papel de los textos escolares y de la mediación de l@s maestr@s en la formación de l@s ciudadan@s del siglo XXI. El panorama, aunque parece desalentador, es posible cambiarlo, si asumimos la lectura como proceso determinante para que tanto docentes como discentes estén en capacidad de interpretar críticamente su realidad, y sean conscientes de que cambiar esa realidad es tarea de tod@s, y que es posible hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cameron, D., 1987, *Feminism & Linguistic Theory*, Hong Kong, The Macmillan Press.
- Davies, F., 1986, "The structure and language of textbooks across the curriculum", en: M. Tickoo, ed., *Language in learning*, Singapur, RELC Anthology series 16.
- Descartes, R., 1986, *Meditations on First Philosophy*, vol. 12, p. 34, citado por Langton, R., 2001, "El feminismo en la epistemología: exclusión y objetualización", en: M. Fricker y J. Hornsby, comps., *Feminismo y filosofía*, España, Idea Books S. A., pp. 141-159.
- Fairclough, N., 1995, *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*, London, Longman.
- Firestone, C., 2001, "Gender And Textbooks in the Pacific Rim: Similarity Amidst Diversity", *CILAS Working Papers*, (18), San Diego, University of California. <http://www.repositories.cdlib.org/cilas/papers>.
- Frye, M., 1983, *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, New York, The Crossing Press.
- Halliday, M. A. K., 1994, *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed., London, Edward Arnold.



Kress, G., 1985, "Ideological Structures in Discourse", en: Teun Van Dijk, ed., *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 4, London, Academic Press, pp. 27-43.

Langton, R., 2001, "El feminismo en la epistemología: exclusión y objetualización", en: M. Fricker, y J. Hornsby, comps., *Feminismo y filosofía*, España, Idea Books S. A., pp. 141-159.

Martínez, M., 1998, *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, México, Trillas.

Ramos, Clara y Olga Espinoza, 1997, *Milenio 8*, Bogotá, Editorial Norma, pp. 34- 47.

Rao, S.; S. K. Shamala, y M. S. Ashwath Raj, 2001, *Identification of Gender Bias in the Textbooks of Secondary Schools in Karnataka*, New Delhi, Regional Institute of Education.

Torring, J., 1999, *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*, Oxford, Blackwell.

Van Dijk, Teun A., 1998, *Ideology. A multidisciplinary approach*, London, Sage.

EL AUTOR

** Licenciado en Filología e Idiomas y Licenciado en Biología y Química de la Universidad del Atlántico. Magíster en Educación de Universidad del Norte – Universidad Javeriana. Jefe del departamento de Lenguas, Universidad del Norte. Profesor de pregrado y posgrado de Especialización en la Enseñanza del Inglés, Maestría en Educación, énfasis en Cognición y énfasis en Enseñanza del Inglés, en la Universidad del Norte.
Correo electrónico: jmizzuno@uninorte.edu.co



ANEXO 1

Colectivo Urdimbre Entrevistas Colegio Cisneros Mayo 2, 2002

Nombre del (la) alumn@

Nombre del entrevistador(a)

1	¿Qué entiendes por transformaciones? ¿Y qué significa transformar costumbres? ¿Qué hace que una transformación se considere grande? ¿Cuándo hablan que es una gran transformación
2	¿Cuáles fueron las transformaciones del siglo XIX?
3	¿Qué importancia tienen esas transformaciones para nuestra vida hoy?
4	¿Por qué las vacunas implican un cambio?
5	¿Tú crees que los inventos beneficiaron a la humanidad?
6	¿Piensas que los inventos de la Revolución Industrial han beneficiado a todas las personas? ¿Tú crees entonces que existen personas que no conocen todos los inventos?
7	En alguna clase se habló de que las máquinas pueden reemplazar la mano del hombre, ¿qué entiendes por “la mano del hombre”?
8	¿Y qué es “mano de obra”?
9	¿Crees que algún día las máquinas harán todo el trabajo que hacemos las personas? ¿Y eso sería bueno o sería malo? ¿Por qué?
10	¿Por qué crees que a las empresas les gusta usar máquinas en vez de emplear personas?
11	¿Crees que hay inventos para hombres e inventos para mujeres?
12	¿Tú crees que el uso del brasier ha favorecido a la mujer?
13	¿Cómo crees que se dan a conocer los inventos?



14	¿Cómo crees tú que la televisión ha influido en la vida humana?
15	En tu opinión, ¿la televisión hace que la gente sea más pensante o menos pensante?
16	¿Tú crees que es lo mismo ver las cosas en persona que verlas por televisión?
17	A veces se observa una ley que dice que lo viejo hay que cambiarlo por lo nuevo, ¿estás de acuerdo?
18	¿Qué entiendes por “revolución”?
19	¿Qué tienen de común todas las revoluciones?
20	¿En qué se parecen la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y las revoluciones burguesas? ¿Qué tienen de común esas tres revoluciones?
21	¿Qué buscan esas revoluciones?
22	¿Tú crees que aquí en Colombia hay revolución en estos momentos?
23	¿Tú por qué crees que las FARC se llaman así: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia?
24	¿Qué entiendes por clase social?
25	¿Tú perteneces a una clase social?
26	¿Qué es la burguesía?
27	¿Qué es el proletariado?
28	¿Qué es el imperialismo?
29	¿Cómo interpretas la expresión “sentimiento nacionalista”?
30	¿Cómo interpretas esta frase: “Estados Unidos es un país imperialista y explota a los países subdesarrollados”?
31	¿Qué entiendes por explotación? ¿En qué consistió la explotación de los obreros en la Revolución Industrial? ¿Tú crees que todavía existe explotación en las industrias?
32	¿Qué es una huelga? ¿Quiénes utilizan las huelgas? ¿Y para qué la utilizan? ¿A quiénes favorecen las huelgas?
33	¿Por qué crees tú que se dan los tugurios?



34	En la clase, el profesor dijo varias veces cosas como: “Compraban tierras a bajo precio para invertir en la producción”, “hubo descubrimientos geográficos”, “Se inventaron las carabelas, las brújulas”, ¿quién o quiénes hacían esto?
35	Por favor lee este párrafo. ¿Me podrías decir cómo o por qué ocurrieron estas cosas? Párrafo: El gran desarrollo industrial de esta época fue posible gracias a la conjunción de factores tales como la aparición de la máquina y su aplicación al mundo del trabajo, a la utilización de nuevas fuentes de energía, como el carbón y más adelante el petróleo y la electricidad, y a la disponibilidad de capitales que posibilitaron realizar fuertes inversiones en la industria (Ramos y Espinoza, 1997, 37, párrafo 4).
36	Ahí en el libro dice que durante la Revolución Industrial se fueron muchos campesinos para las ciudades. ¿Por qué ocurrió esto? (Ramos y Espinoza, 1997, 37, párrafo 6).
37	¿Quién tomaba la decisión de utilizar las máquinas en vez de la mano de obra?
38	¿Qué entiendes por un descubrimiento geográfico?
39	¿Cuáles eran los países colonizadores?
40	Cuando se dice: “España fue la que se llevó mayor cantidad de oro”, ¿a qué se refiere con España, a personas o al lugar?
41	En el texto dice: “El general Riego obligó al rey Fernando VII a establecer una Constitución Nacional”. ¿Para qué le sirve la Constitución a un país?
42	¿En qué se parece el presidente a un rey, o en qué se diferencia?
43	¿Tú me puedes dar unos ejemplos de Estados?
44	¿Colombia es un Estado?
45	¿Tú crees que el Estado tiene obligaciones con las personas que viven en él? ¿Y las personas que viven en el Estado tienen obligaciones con él?
46	¿Cómo se consiguen las mejoras sociales y políticas en un país?
47	¿Qué entiendes por “participación política”?
48	¿Qué entiendes por “independencia”?
49	¿Qué entiendes por “igualdad social”?
50	¿Qué es importante aprender en la clase de historia?

