

ANDAMIO

Vol. 3
Nº 2 - 2016

[75 - 94]

VISIBLES PERO EXCLUIDAS. LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS PROFESORAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES SOBRE LAS POSIBILIDADES DE INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA

VISIBLE BUT EXCLUDED. SOCIAL EDUCATION TEACHER'S CONCEPTIONS ON THE POSSIBILITIES TO THE INCLUSION OF WOMEN'S IN SOCIAL SCIENCE AND HISTORY CLASSES

VISÍVEL, MAS EXCLUÍDOS. AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DAS MULHERES NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HISTÓRIA

Jesús Marolla Gajardo¹

RESUMEN: Es un problema actual y contingente la exclusión y violencia que sufren las mujeres en la sociedad. La escuela debe tomar una posición clara, considerando las perspectivas y los estudios de género en la construcción de los programas, los discursos y las prácticas que se llevan a cabo. Desde la didáctica de las Ciencias Sociales resulta fundamental entregar las herramientas reflexivas y los posibles caminos para que la planificación pedagógica y las prácticas analicen y lleven a cabo acciones que contribuyan en cambios en torno a la marginación, la segregación y la violencia que sufren las mujeres en la actualidad. En este escrito el enfoque se posiciona en el profesorado de didáctica y las ventajas y los obstáculos que ellos y ellas visibilizan para incluir a las mujeres desde perspectivas críticas. La investigación se desprende de la tesis doctoral que tenía por objetivos conocer las posibilidades y las limitaciones de la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en las aulas chilenas. La metodología utilizada es un estudio colectivo de casos. El estudio ha demostrado que existen distintas posibilidades y compromisos por parte de los y las actrices que se pueden llevar a cabo en las aulas. El reto es superar los obstáculos que se presentan y que frenan la posibilidad de generar prácticas que persigan la reflexión y la transformación.

Palabras Clave: Inclusión, Diversidad, Mujeres, Didáctica.

¹ Doctor en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Profesor de Historia, Geografía y Ed. Cívica (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-Chile). E-mail <jesusmarolla@gmail.com>

ABSTRACT: It is a current and contingent problem the exclusion and violence suffered by women in society. The school should take a clear position, considering the gender studies and its perspectives in the construction of the programs, the speeches and the school practices. Teaching social education have to provide reflexive tools and alternative ways for pedagogical planning and practices to contribute to make changes around the marginalization, segregation and violence suffered by women. In this paper, the focus is placed on the social education teaching staff and the advantages and obstacles that they make visible to include women from critical perspectives. The research is derived from the doctoral thesis whose objectives were to know the possibilities and limitations of the inclusion of women in the teaching and learning of history and social sciences in Chilean classrooms. The methodology used is a collective case study. The study has shown that there are different possibilities and commitments to create different and more equality situations in the process of teaching and learning. However, the challenge for the social education is to overcome the obstacles and create the possibility of generate practices with focus on the reflection and social transformation.

Keywords: Inclusion, Diversity, Women, Social Education.

RESUMO: É um problema atual e exclusão contingente e violência sofrida pelas mulheres na sociedade. A escola deve tomar uma posição clara, considerando as perspectivas e estudos de gênero na construção de programas, discursos e práticas que são realizadas. Desde o ensino das ciências sociais é essencial para entregar as ferramentas reflexivas e as possíveis formas para o planejamento educacional e práticas analisar e tomar ações que contribuam para mudanças em torno marginalização, segregação e violência contra as mulheres na atualidade. Neste artigo o foco é posicionado sobre o corpo docente e as vantagens e obstáculos que eles e que fazem visíveis para incluir as mulheres a partir de perspectivas críticas. A pesquisa resulta dos objetivos Tese de Doutorado era explorar as possibilidades e as limitações da inclusão de mulheres no ensino e aprendizagem da história e ciências sociais em salas de aula chilenas. A metodologia utilizada é um estudo de caso coletivo. O estudo mostrou que há diferentes possibilidades e compromissos por e atrizes que podem ser executadas em sala de aula. No entanto, o desafio é superar os obstáculos que surgem e dificultar a capacidade de gerar práticas que buscam a reflexão e transformação.

Palavras Chave: Inclusão, Diversidade, Mulheres, Ensino.

INTRODUCCIÓN

Tanto desde los estudios curriculares, como la psicología del aprendizaje² se han preocupado por la inclusión y la problematización de las mujeres y los problemas de género.

Aspectos como la formación y las prácticas del profesorado, la organización de las escuelas y los valores y comportamientos enmarcados en las estructuras tradicionales de género han sido considerados por los y las autoras como de importancia para incluir y trabajar desde las escuelas. Las escuelas, por tanto, se enmarcan en la reproducción y la normalización de las desigualdades de género³. Se construyen y se consolidan las prácticas discursivas que potencian y normalizan las desigualdades, los estereotipos, los prejuicios y la marginación de las mujeres.

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales han existido destacables avances que se han preocupado por la inclusión de las perspectivas de género. Trabajos como los de Pagès y Sant⁴, García Luque y Peinado Rodríguez⁵, se han preocupado en la construcción patriarcal y su influencia en la inclusión/exclusión de las mujeres, y de la diversidad de género tanto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la formación del profesorado y en el currículo y los libros de texto.

Para la Didáctica es un creciente interés el comprender bajo qué estructuras se incluyen a las mujeres, qué sucede en las prácticas y cuáles son las representaciones sociales y concepciones de los y las participantes de los procesos

² Crocco, Margareth Smith, "Gender and Sexuality in Social Studies". Linda Levstik y Cynthia Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York, Routledge, 2008, pp. 175; Levstik, Linda y Barton, Keith, *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997, pp. 149-165; Fernández Valencia, Antonia, "La construcción de identidad desde la perspectiva de Género", *Iber*, N° 47, 2006, pp. 33-44; Lomas, Carlos, "El sexismo en los libros de texto". Ana González y Carlos Lomas (coords.). *Mujer y Educación*. Barcelona, Graó, 2002, pp. 193.

³ Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, pp. 93-140.

⁴ Pagés, Joan y Sant, Edda. "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?". *Cad. Pesq. CDhis*, Vol. 25, N° 1, 2012, pp. 91-117.

⁵ García Luque, Antonia y Peinado Rodríguez, Matilde, "LOMCE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?", *Iber*, N° 80, 2015, pp. 65-72.

educativos. Destacan trabajos como los de Pagès y Sant⁶, Pinochet⁷ y Marolla⁸, quienes se han preocupado de comprender los discursos y los silencios bajo los que se han situado de modo visibles e invisibles a las mujeres como sujetos históricos.

El problema en el presente escrito surge de la necesidad de comprender cuáles son las concepciones del profesorado de didáctica. El foco se posiciona en las posibilidades y en los obstáculos ante la discriminación y la ausencia de las mujeres como sujeto histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

MARCO TEÓRICO

La perspectiva de género de la investigación se enmarca en la corriente pos-estructuralista feminista⁹. Esta corriente considera las pluralidades de las diferencias. Butler¹⁰ afirma que es necesario reflexionar sobre las producciones y reproducciones opresivas creadas por el patriarcado, así como rechazar las concepciones fijas o inherentes de identidad. En esta corriente se asume que las identidades obedecen a factores de poder y se insertan en contextos socio-históricos determinados.

La importancia de investigar temas de género, es que uno de sus objetivos, siguiendo a Giroux¹¹, es recuperar sus historias y sus voces. Siguiendo al autor

⁶ Pagès y Sant. "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?", p. 100-112.

⁷ Pinochet, Sixtina, "Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia". Ana María Hernández Carretero; Carmen Rosa García Ruiz; Juan Luis de la Montaña Conchiña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 2015, pp. 967-970.

⁸ Marolla Gajardo, Jesús, "¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno". Ana María Hernández Carretero; Carmen Rosa García Ruiz; Juan Luis de la Montaña Conchiña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 2015, pp. 889-891.

⁹ Cohen, Louis; Manion, Lawrence y Morrison, Keith, *Research Methods in Education*. London, Routledge, 2007, pp. 253-382.

¹⁰ Butler, Judith, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2001, pp. 11-42.

¹¹ Giroux, Henry, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid, Amorrortu editores, 2003, pp. 255-352.

anterior, se propone la construcción de nuevos discursos, vocabularios políticos y culturales que definan y forjen nuevas identidades colectivas e individuales. Las identidades, según las entiendo en la investigación, se construyen dentro de complejas interacciones entre el discurso y el poder, y éste se entiende en función de las convenciones culturales heterosexuales y fálicas¹². Butler¹³, coincide y afirma que la conceptualización de la identidad de mujer/es está dominada por una multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas que la conforman.

En este estudio resulta fundamental incluir los conceptos de reproducción, hegemonía y jerarquías de género. Su comprensión la realizo desde los planteamientos de autores como Foucault¹⁴ y Butler¹⁵. Coinciden en que el género (como los problemas por razones de clase y de género) es producido y reproducido bajo razones de control, segregación y marginación. Butler¹⁶ afirma que el género no se ha construido de forma coherente, sino que depende del contexto, de la etnia, de la clase y de la sexualidad, los cuales generalmente, están determinados por las convenciones heterosexuales.

Scott¹⁷ dice que la Historia se ha escrito excluyendo a las mujeres debido a que la cultura ha sido patriarcal. La masculinidad configura sus símbolos y prácticas, las cuales, excluyen las acciones de las mujeres, posicionando las acciones y roles masculinos desde jerarquías dominantes¹⁸. De ahí que han existido diversas expresiones históricas que han perseguido, por ejemplo, visibilizar a las mujeres en igualdad a las acciones de los hombres, visibilizarlas desde la represión y la marginación y crear nuevas periodificaciones, acontecimientos y narrativas desde la historicidad femenina¹⁹.

¹² Butler, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. pp. 11-15; Foucault, *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. pp. 95-100.

¹³ Butler, Judith, *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2006, pp. 25-30.

¹⁴ Foucault, *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. pp. 101.

¹⁵ Butler, Judith, *Deshacer el género*. pp. 25-30

¹⁶ ibidem., p. 30

¹⁷ Scott, Joan Wallace, *Género e Historia*. México, FCE, 2008, pp. 33-40.

¹⁸ Butler, *Deshacer el género*. p. 30

¹⁹ Scott, *Género e Historia*. México, p. 35-40.

INVESTIGACIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO

Crocco²⁰ afirma que los trabajos que tratan sobre la formación del profesorado para enseñar a las mujeres en la Historia son escasos. Los que existen se insertan en investigaciones que tratan sobre el género, la diversidad, la igualdad, la discriminación, la inclusión, entre otros. Plantean que el profesorado debe cambiar los enfoques de enseñanza para incluir y trabajar a las mujeres desde perspectivas que no reproduzcan las desigualdades. La inclusión, agregan, debería ser un tema transversal y no un apéndice. Las problemáticas de las mujeres deben estar presentes en todos los contenidos y las materias, no desde espacios que provoquen la subordinación hacia el patriarcado.

Vavrus²¹ afirma en que actualmente la formación no considera a las mujeres y su Historia. El profesorado actúa como un agente en la transmisión de los estereotipos, de los prejuicios y de las desigualdades de género. Desde la didáctica se deberían proponer cambios de enfoques en torno a las prácticas que realiza el profesorado en la enseñanza de la Historia. Vázquez²² afirma que la inclusión de las mujeres como sujetos históricos debería promover se eliminen de las prácticas educativas en la enseñanza de la Historia aspectos como el androcentrismo y los estereotipos sexuales.

Moreno y Sastre²³ explican que la ausencia de las mujeres en la formación (y las prácticas) es debido a que el profesorado tiende a enseñar desde el modelo “más valorado socialmente”, o sea, desde el masculino. Lo que provoca que implícitamente se transmitan jerarquías sexuales y se reafirmen los patrones de las desigualdades de género.

²⁰ Crocco, Margareth Smith, “Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu”. Walter Parker (Ed.). *Social Studies Today: Research and Practice*. New York, Routledge Taylor and Francis Group, 2010, pp. 175-180.

²¹ Vavrus, Michael, “Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education”. *Teaching and Teacher Education*, N° 25, 2009, pp. 383-390.

²² Vázquez, Xose, *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona, ICE-Horsori, 2003, pp. 113-115.

²³ Moreno, Montserrat y Sastre, Gloria, “Visión de la enseñanza desde otra identidad”. María Dolores Villuendas y Juan Gordo López (Ed.). *Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid, Comunidad de Madrid, 2003, pp. 65-70.

Del Olmo Pintado et al.,²⁴ afirman que el discurso del profesorado debería posibilitar prácticas que favorezcan la inclusión, la empatía y los espacios para que los y las estudiantes puedan identificarse con la exclusión de las mujeres y las problemáticas de género. Los trabajos de Banks et al.,²⁵ agregan que las prácticas del profesorado y la inclusión de las mujeres deben ser trabajadas y problematizadas desde conceptos como la democracia, la globalización, el poder, los prejuicios, el racismo, la discriminación, la migración y la identidad y la diversidad, aspectos que afectan directamente la construcción de género y a las mujeres.

En este contexto, las investigaciones sobre el currículo y los libros de textos coinciden en afirmar que la mujer está presente, no obstante, se visibiliza desde perspectivas tradicionales y androcéntricas. Las mujeres como sujetos históricos no poseen protagonismo y su Historia es subsidiaria a la Historia oficial que está dominada por los hombres. De ahí la urgencia de comprender lo que está sucediendo en las prácticas.

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

Para el presente escrito, establezco dos grandes objetivos que se desprenden del estudio doctoral del que forma parte la investigación. Estos objetivos serían los de: 1) Analizar, reflexionar y comprender las ventajas y las limitaciones en la inclusión de las mujeres y su Historia desde las concepciones del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales; y 2) Comprender e interpretar las posibilidades que plantean los y las participantes para generar cambios ante las desigualdades que ocurren en las aulas en torno a la ausencia de las mujeres y su Historia.

MARCO METODOLÓGICO

La metodología utilizada se enmarca en el paradigma cualitativo. El paradigma cualitativo tiene como objetivo comprender los problemas sociales²⁶.

²⁴ Del Olmo Pintado, Margarita y Gutiérrez Sánchez, Caridad, “Identidad y educación. Una perspectiva teórica”, *Iber*, N° 47, 2006, pp. 7-10.

²⁵ Banks, James y Nguyen, Diem, “Diversity and citizenship education Historical, theoretical, and philosophical issues”. Linda Levstik y Cynthia Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Education*. New York, Routledge, 2008, pp. 137-140.

²⁶ Álvarez-Gayou, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós, 2003, pp. 140-148; Simons, Helen, *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid,

Dentro del paradigma cualitativo, Álvarez-Gayou²⁷ dice que la preocupación se enmarca en los grupos silenciados y en los problemas vinculados a la acción y la crítica social.

En la investigación se utilizó tanto la teoría crítica²⁸, como la teoría sobre metodología de investigaciones feministas²⁹. Considero ambas perspectivas desde las coincidencias que poseen en destacar y potenciar la voz, la emancipación y la igualdad de los grupos oprimidos.

La investigación se ha desarrollado mediante el estudio colectivo de casos³⁰. Siguiendo a Cohen et al.,³¹ el enfoque del estudio de caso de la investigación es de tipo exploratorio e interpretativo³². Se examinan las concepciones que se aportan con el objetivo de comprender los fenómenos complejos que se presentan.

El diseño de la investigación se conforma desde las fases definidas por Smyth³³: descripción (¿qué sucede?), información (¿qué significa?), confrontación (¿por qué sucede?), y reconstrucción (¿cómo podría ser diferente?). Las fases establecidas para el estudio son las de: 1) Fase analítica, basada en las fases descriptiva de Wolcott³⁴ y la fase de análisis de Smyth³⁵; y 2) Fase interpretativa

Morata, 2011, pp. 50; Stake, Robert, *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 2007, pp. 51-60.

²⁷ Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. p. 23.

²⁸ Cohen, et al., *Research Methods in Education*. p. 34

²⁹ Ibidem.

³⁰ Stake, R. *Investigación con estudio de casos*. p. 17.

³¹ Cohen, et al., *Research Methods in Education*. p. 258

³² Simons, *El estudio de caso: Teoría y práctica*. p. 43.

³³ Smyth, John, "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education*, Vol. 4, N° 2, 1989, pp. 2-9.

³⁴ Wolcott, Harry, *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London, Sage, 1994, pp. 375-380.

³⁵ Smyth, "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". pp. 2-9.

crítica, basada en la fase de análisis de Wolcott³⁶ y las fases de confrontación de Smyth³⁷.

En el escrito los y las participantes que forman parte del análisis y la reflexión son 3 profesoras y 2 profesores de didáctica de las Ciencias Sociales de Universidades de Santiago de Chile. Los criterios para su elección se enmarcan en las definiciones de Simons³⁸, quien dice que la elección debe ser por: 1) La facilidad para acceder y permanecer en el campo; 2) La existencia de diversas interacciones y personas; 3) La posibilidad de establecer una buena relación con los informantes; 4) La posibilidad de asegurar la calidad y credibilidad del estudio; 5) La ubicación geográfica; y 6) La disposición de las personas que vayan a participar.

La elección de los participantes, siguiendo a Simons³⁹ y Stake⁴⁰, no pretende generalizar ni representar el rubro de todos y todas las profesoras de didáctica. Al contrario, busco explicar, relacionar y comprender la información que entregan, las distintas perspectivas que plantean, y las posibilidades y obstáculos que comentan sobre el objeto de estudio. Los y las participantes son: Silvia quien trabaja en una universidad pública con experiencia de más de cinco años; Pamela, quien trabaja en una universidad privada con una experiencia de más de cinco años; Leticia, quien trabaja en una universidad pública con experiencia de más de diez años; y Vicente, quien trabaja en una universidad privada con experiencia de más de cinco años.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Limitaciones para la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Entre las limitaciones, los y las participantes han afirmado que las escuelas transmiten normas, comportamientos y patrones sociales. Ferran dice que en

³⁶ Wolcott, *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. pp. 375-380.

³⁷ Smyth, "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". pp. 2-9.

³⁸ Simons, *El estudio de caso: Teoría y práctica*. p. 178.

³⁹ *ibid.*, p. 224.

⁴⁰ Stake, *Investigación con estudio de casos*. p. 42.

torno al currículo: "(...) transmite todavía figuras de visibilidades, invisibilidades, o sea, todavía, se construye, dando la sensación de que todavía estamos construyendo la nación, el estado nación (...)." Silvia dice que desde el currículo: "(...) lo que se sigue privilegiando creo yo, es el conocimiento. "Conocer" ciertos contenidos que están muy asociados a lo que es la Historia política, la Historia económica, y que, claro, de repente hace algunos "guiños" con la Historia social, pero siempre está muy relacionado a la Historia política (...) eso explica en cierta medida las dificultades que tienen los profesores cuando uno les dice: "enseñemos otras cosas", "visibilicemos a las mujeres, a los niños". La transmisión, coinciden, actúa en distintos niveles. Desde el paradigma crítico, Giroux⁴¹ y Apple⁴² explican que la transmisión de las estructuras sociales de poder privilegia unos contenidos por sobre otros

Los y las participantes han comentado que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales colaboran en la reproducción de las estructuras hegemónicas de género, más que cambiarlas. La educación, más que innovar, ha mantenido las estructuras de enseñanza. Leticia afirma que debe reflexionarse sobre las construcciones en torno a las fuerzas, las estructuras, las ideologías, los personajes, entre otros que han intervenido e intervienen en la sociedad: "(...) la educación lo que hace es adentrar al sujeto en un entorno de socialización (...) aprende las normas, aprende las relaciones sociales y en ese contexto (...) siguen reproduciendo viejos patrones sociales en que las mujeres aparecen más relegadas (...) desde un punto de vista de social y menos, todavía, reconocida su actuación en la educación (...)".

Los y las didactas coinciden que la tradición es el principal obstáculo para llevar a cabo cambios en los protagonistas de la Historia. Los y las participantes coinciden en que la tradición es una construcción hegemónica que varía muy poco. Vicente dice que la enseñanza de la Historia ha excluido a gran parte de las personas que forman parte de la sociedad. Tales construcciones han impedido que se incluyan mujeres (como otras perspectivas) y, más bien, han mantenido y reproducido las estructuras históricas y sociales de género.

Actualmente existen discursos que proponen la inclusión de las mujeres, no obstante, tales discursos no cuestionan ni reflexionan sobre cómo se incluyen

y bajo qué estructuras se visibilizan sus experiencias. Se visibilizan bajo un discurso que normaliza a las mujeres como sujetos históricos bajo las estructuras hegemónicas y patriarcales de exclusión y subordinación. Esto provoca que se reproduzcan las desigualdades, los procesos y las acciones que las han marginado. Vicente dice que: "(...) si bien hay un discurso que habla de la diversidad, finalmente lo que pasa en el aula depende del profe (...) Se habla de ciertos hombres, de ciertas mujeres, pero tampoco se habla de todos los hombres ni todas las mujeres (...) eso la Historia social como que ha tratado de incorporarlo, pero se habla de los hombres, proletarios, pero de ahí deja todos los demás (...)".

Foucault⁴³ afirma que la tradición podría ser el constructo bajo el cual se han validado y se han normalizado las estructuras sociales y las jerarquías que han generado las opresiones y las subyugaciones sociales. Tal tradición se ha visto reflejada en los resultados en dos estructuras. Por un lado, la construcción de un currículo al servicio de las ideologías dominantes. Los y las participantes coinciden con Apple⁴⁴ y Giroux⁴⁵ al comprender que la construcción y las finalidades del currículo se enmarcan en la transmisión de la cultura hegemónica. El conocimiento se entiende como externo a las personas y está controlado por quienes ostentan, definen y poseen el poder político, social y económico. Por tanto, la exclusión de las mujeres se explica debido a que se enmarca en una cultura hegemónica compuesta y definida por los hombres y sus experiencias.

Ferran podría corroborar los planteamientos anteriores al hacer referencia al concepto de enfoque educativo, el que delimita los protagonistas de la enseñanza y las perspectivas bajo las cuales serán incluidos e incluidas. Para Ferran lo fundamental para plantear cambios en las estructuras desiguales por razones de género es generar quiebres con las perspectivas tradicionales y patriarcales que existen en las escuelas. Se deberían repensar los enfoques bajo los cuales se debería incluir a las mujeres como sujetos históricos, como corrobora Ferran: "(...) cuando se reclama que no hay presencia de tantas mujeres, cuando en realidad en este caso, en el caso de la Historia nuestra, más presencia no es el punto, es desde qué Historia se está contando, desde dónde se está hablando (...) qué enfoque (...) dentro de eso esperamos que

⁴¹ Giroux, Henry, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid, Amorrortu editores, 2003, pp. 255-260.

⁴² Apple, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid, AKAL, 1991, pp. 41.

⁴³ Foucault, *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. p. 143.

⁴⁴ Apple, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid, AKAL, 1991, pp. 13.

⁴⁵ Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. p. 260.

ellos se cuestionen la presencia de estos invisibles (...) qué le vas a contar (...) o le estás haciendo un poco pensar, respecto, por qué aquí no están (...) como anecdótico, así lo trabaja el profe (...)."

Vicente agrega que la Historia se ha enseñado desde perspectivas androcéntricas que han excluido no solo a mujeres, sino que a *gays*, *lesbianas*, *trans*, entre otras identidades ausentes de los relatos. Existen resistencias a cambiar los enfoques, agrega Vicente, debido a que eso equivaldría a dar las posibilidades en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para la formación de identidades múltiples, y de esa manera empoderarse para ser parte activa y crítica de la sociedad: "(...) porque te homogeniza las identidades (...) porque uno se identifica con la Historia, porque uno reconoce sujetos, y cuando uno dice yo quiero ser como tal sujeto, cuando yo reconozco a alguien revolucionario, entonces si no aparecen mujeres como que tú estás negando la posibilidad de construir una propia memoria histórica de las mujeres, o cuando no aparecen los gays o lesbianas (...)."

Scott (2008) afirma que la Historia se ha construido de manera jerárquica, posicionando el rol de los hombres como protagonistas en una estructura que los releva como soldados, científicos y líderes. Al contrario, las mujeres son visibilizadas desde planos privados y domésticos, coincidiendo con Levstik y Barton⁴⁶ y Pagès y Sant⁴⁷, quienes afirman que la Historia ha sido construida bajo perspectivas que las han marginado. Silvia y Pamela coinciden en que la didáctica debería asumir el reto de formar maestros y maestras con las competencias para trabajar e incluir a los y las "omitidos" desde la crítica y para la transformación de las desigualdades de género.

Tomé⁴⁸ dice que los discursos sobre el género que se transmiten en las escuelas reflejan un rol sobre las mujeres pasivo y subordinado a los roles de los hombres. La perspectiva bajo la cual se visibiliza a las mujeres puede naturalizar la reproducción de la marginación, la subordinación, la desigualdad, los prejuicios y los estereotipos por razones de género (Scott, 2008). Vicente

⁴⁶ Levstik y Barton, *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. pp. 149-155.

⁴⁷ Pagès y Sant. "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?", p. 96.

⁴⁸ Tomé, Amparo, "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa". Ana González y Carlos Lomas (coords.). *Mujer y Educación*. Barcelona, Graó, 2002, pp. 169-175.

afirma que en sus clases, para revertir la situación anterior, plantea una enseñanza enfocada en la reflexión desde las problemáticas de las mujeres como sujetos históricos.

Para el didacta anterior, es fundamental que la formación problematice a las mujeres desde los roles tradicionales que se les han atribuido con el objetivo de que a través de la crítica se puedan plantear escenarios para la transformación de las desigualdades de género: "(...) si trabajo directamente la Historia de las mujeres en relación con ciertas temáticas que uno podría abordar, y también no solamente con temáticas, sino que en general cuando uno aborda ciertas experiencias trata de incorporar ciertos elementos del género. Sobre todo elementos que problematicen la construcción cultural de lo femenino, lo masculino, que complejicen las relaciones de poder (...)."

Los y las participantes coinciden en afirmar que las mujeres han destacado en la Historia cuando se han manifestado por la igualdad salarial y laboral. Scott⁴⁹ afirma que la enseñanza de la Historia escolar y la formación ha buscado reproducir en la sociedad un modelo de "ser mujer" ligado a los planos laborales. Se han limitado los discursos que construyen los roles de las mujeres a estos espacios⁵⁰, omitiendo el resto de experiencias y perspectivas, bajo las cuales podrían problematizarse los roles y las desigualdades hacia las mujeres en el pasado, en el presente y para el futuro.

Leticia afirma que aunque en su programa buscan problematizar a la mujer, el incluir tales enfoques es todavía una tarea pendiente. Silvia agrega que los y las profesoras de didáctica deben preguntarse "(...) si no me sirve la Historia para resolver los problemas que tengo hoy día ¿para qué la voy a enseñar?"

Los cambios y las posibilidades para incluir a las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Entre las posibilidades, con la inclusión de las mujeres como sujetos históricos destacan el empoderamiento ciudadano, la participación activa y la construcción de roles alternativos a los tradicionales. Se debe reflexionar sobre los discursos bajo los cuales se ha incluido a las mujeres, a fin de desvelar las es-

⁴⁹ Scott, *Género e Historia*. pp. 35-36.

⁵⁰ Butler, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. pp. 60-65.

estructuras de normalización y de naturalización en torno a las experiencias de las mujeres como sujetos históricos y desde sus identidades.

El hecho de que las mujeres sean visibilizadas como un apéndice en la enseñanza de la Historia, provoca que los chicos y las chicas no cuenten con modelos con los cuales identificarse para luchar contra las desigualdades por razones de género⁵¹. Silvia afirma que los personajes que se incluyen son: "(...) la elite (...) unos cuantos hombres, los presidentes, los militares que participaron en alguna guerra, y que fueron importantes, que se transformaron en héroes (...) de repente una que otra mujer, pero yo lo que creo sí, es que son mujeres que se les mira pero porque tienen características que tienen los hombres (...) enseñan Historia de las mujeres, como en una posición súper "anecdótica" (...)." Pamela agrega que las mujeres, en su programa, son trabajadas de forma superficial tanto desde la Historia como desde la didáctica. Las (pocas) mujeres que se trabajan, explica, son visibilizadas desde su papel como "grandes mujeres". Esto provoca que se genere una visión sesgada sobre la importancia de las mujeres en la construcción de la Historia.

Para Ferran uno de los cambios que se deberían generar podría ser la reflexión de los discursos y de las narrativas que han visibilizado a las mujeres en la enseñanza de la Historia. Para trabajar con la inclusión de las mujeres: "Tenemos que hacer un recambio respecto a los discursos historiográficos y las narrativas (...) tiene que dar muestras de esa evidencia de incorporación de visibilidad (...)". Aspectos como la desigualdad, la diferencia y el silencio al que han sido relegadas las mujeres, podría promover la reflexión y las alternativas para transformar las estructuras hegemónicas de género y de poder⁵².

Vicente, opina, que la didáctica debe considerar cómo se ha construido el género y cómo se han establecido las estructuras de opresión hacia las diversidades. La inclusión y la reflexión en torno a las mujeres como sujetos históricos, debería promover que los y las chicas contribuyeran en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de las diversidades y los derechos humanos. La formación tendría que enfocarse en: "(...) un profe que dé cuenta de lo diverso, de la realidad, como que dentro de esa lógica hay un discurso pero como que incorpora el tema de la mujer, de lo diverso (...) tam-

bién hay diversidad de identidades (...) como que todavía están mirando una parte de la diversidad (...)".

El didacta anterior agrega, que el trabajo del profesorado debe dar cuenta de la diversidad desde perspectivas que promuevan la problematización de los discursos que han construido y producido las desigualdades y con el objetivo de promover estructuras que desnaturalicen las construcciones hegemónicas⁵³. Giroux⁵⁴ afirma que lo anterior se puede desarrollar a través de la problematización de los discursos oficiales que han naturalizado la ausencia y la exclusión de las experiencias de las mujeres.

Silvia coincide con Ferran al plantear que la inclusión de las mujeres como sujetos históricos se podría colaborar en que los y las alumnas se empoderen: "(...) para "empoderarse" de que ellos como actores históricos también pueden construir un mundo diferente (...)". Vicente comenta que las transformaciones, desde la "agencia" pueden generar empoderamiento e igualdad para un mejor futuro: (...) y también la das "agencia" a los sujetos (...) "mira, aquí hay otro sujeto igual que tú que están viviendo lo mismo que tú, porque finalmente la Historia tiene que ver con posibles futuros."

Lo anterior se podría relacionar con el concepto de Ross⁵⁵, de "ciudadanía peligrosa". Se manifiesta que el empoderamiento lo canalizarían a través de la protesta y la crítica a favor de la deconstrucción y la reconstrucción de los roles que les han impuesto. Vicente agrega que la inclusión de las mujeres debería promover la transformación y la problematización del mismo sistema educativo. Actualmente, no obstante lo anterior, los y las participantes coinciden en que no existe ni el tiempo, ni las instancias que posibiliten el análisis y la reflexión de las prácticas que realiza el profesorado: "(...) no tenemos espacios concretos para poder analizar y tomar decisiones. Y se nos pide que seamos investigadores, que seamos reflexivos, pero tampoco tenemos tiempo para poder reflexionar en torno a nuestras prácticas."

Considerando el contexto actual de la educación chilena, una buena herramienta –asumen todos y todas las integrantes de la investigación– para

⁵³ Foucault, *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. p. 240.

⁵⁴ Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. pp. 277-278.

⁵⁵ Ross, E. Wayne y Vinson, Kevin, "La educación para una ciudadanía peligrosa". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 11, 2006, p. 83.

⁵¹ Crocco, "Gender and Sexuality in Social Studies", pp. 175.

⁵² Butler, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. pp. 60-65.

llevar a cabo los procesos de subversión y de deconstrucción en las aulas, es a través de la resolución de problemas o los problemas sociales relevantes⁵⁶, reconstruyendo las experiencias de las mujeres en base a situaciones problemáticas.

La visibilización en una Historia que las reconozca como actrices protagónicas⁵⁷ debe producirse por medio de la construcción de estructuras que no hayan sido construidas por el patriarcado. Implica que las cronologías, las etapas, los procesos y los conceptos que hacen referencia a su Historia sean repensados. Las mujeres como sujetos históricos no deberían ser incluidas en un marco que se ha creado para la opresión. Al contrario, deberían ser incluidas en marcos y estructuras que hayan sido construidas por ellas, por los hombres y por todos y todas las personas que han sido invisibilizadas y marginadas.

CONCLUSIONES

Para concluir, es posible entregar algunas ideas sobre lo que han comentado los y las profesoras de didáctica. Hay un acuerdo en que, entre las posibilidades para la inclusión de las mujeres como sujetos históricos, la formación para la ciudadanía debe ser el eje conductor del proceso. Se debería fomentar la reflexión sobre la reproducción de las jerarquías, las desigualdades de género y la posición pasiva y subordinada que se les ha otorgado a las mujeres.

Existe coincidencia en que la inclusión de las mujeres podría fomentar el desarrollo de espacios que incentiven la participación de las mujeres. Se debe, no obstante, problematizar los discursos bajo los cuales se han visibilizado e invisibilizado. En algunos casos, el discurso que se entrega sobre las mujeres provoca que las chicas reproduzcan modelos pasivos, ligados al espacio privado y por tanto, subordinados. Si la imagen bajo la cual se visibiliza, sea en los libros de texto, currículo u otro material, es desde una perspectiva androcéntrica, las chicas se identificarán y reproducirán tales modelos. Si la Historia refleja en su mayoría a hombres líderes y poderosos como protagonistas de la Historia, los chicos se identificarán y empoderarán como los conductores de los procesos sociales (con exclusión de las mujeres).

⁵⁶ Pagés, J. y Sant, E. "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?", p. 115.

⁵⁷ Scott, *Género e Historia*, pp. 35-36.

Los y las participantes plantean que hay que repensar la formación del profesorado a fin de que se consideren desde perspectivas críticas y reflexivas la exclusión y la discriminación de las mujeres, y que se pueda avanzar en la transformación de las desigualdades de género. Existen coincidencias en torno a la necesidad de transformar tanto el currículo, los libros, los materiales y la organización de los centros escolares. Para el profesorado de didáctica, tales instancias han normalizado los discursos sobre los roles de las mujeres, relegándolas a planos pasivos y negando su participación en el devenir histórico.

Desde la perspectiva que asumen los y las didactas, la hegemonía del patriarcado ha construido narrativas sobre la participación de las mujeres, relegándolas a una posición de subordinación a las acciones y decisiones que toman los hombres. Aunque, explícitamente no se les niega el participar, al transmitir un rol pasivo y ligado a los lineamientos masculinos, se les niega el empoderamiento en la lucha por la igualdad, por la diferencia, por la no violencia y la no discriminación.

Es fundamental que la inclusión se genere bajo climas de tolerancia, respeto, inclusión y visibilización de la diversidad de género. La enseñanza no solo se debe remitir a la transmisión de contenidos, sino que debe comenzar a transformar los espacios educativos a fin de que la inclusión de las diferencias posibilite la participación. La problematización debería destacar las construcciones y los roles de género que se han transmitido, así como la naturalización de los procesos desde perspectivas hegemónicas y patriarcales.

Es fundamental que se repiensen los programas de formación, así como las perspectivas y los discursos que están transmitiendo. El objetivo sería desvelar los significados que tienen la intención de reproducir las estructuras desiguales con respecto al género, provocando que las chicas se identifiquen con posiciones pasivas y relegadas a las determinaciones de los hombres. Se debería reflexionar sobre las prácticas del profesorado y las coherencias entre los discursos que manifiestan, y los que se transmiten en el ejercicio.

El reto pendiente para la didáctica de las Ciencias Sociales es poder entregar las herramientas y las posibilidades a los y las chicas a través de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Esto promovería el empoderamiento, la participación y la lucha por los cambios a las desigualdades de género, a la invisibilización, la discriminación y sobre todo, la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós, 2003.
- Apple, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid, AKAL, 1991.
- Banks, James y Nguyen, Diem, "Diversity and citizenship education Historical, theoretical, and philosophical issues". Linda Levstik y Cynthia Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Education*. New York, Routledge, 2008, pp. 137-154.
- Butler, Judith, *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2006.
- Butler, Judith, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2001.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence y Morrison, Keith, *Research Methods in Education*. London, Routledge, 2007.
- Crocco, Margareth Smith, "Gender and Sexuality in Social Studies". Linda Levstik y Cynthia Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York, Routledge, 2008, pp. 172-196.
- Crocco, Margareth Smith, "Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu". Walter Parker (Ed.). *Social Studies Today: Research and Practice*. New York, Routledge Taylor and Francis Group, 2010, pp. 175-182.
- Del Olmo Pintado, Margarita y Gutiérrez Sánchez, Caridad, "Identidad y educación. Una perspectiva teórica", *Íber*, N° 47, 2006, pp. 7-13.
- Fernández Valencia, Antonia, "La construcción de identidad desde la perspectiva de Género", *Íber*, N° 47, 2006, pp. 33-44.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- García Luque, Antonia y Peinado Rodríguez, Matilde, "LOM-CE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?", *Íber*, N° 80, 2015, pp. 65-72.
- Giroux, Henry, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid, Amorrortu editores, 2003.
- Levstik, Linda y Barton, Keith, *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.
- Lomas, Carlos, "El sexismo en los libros de texto". Ana González y Carlos Lomas (coords.). *Mujer y Educación*. Barcelona, Graó, 2002, pp. 193-209.
- Marolla Gajardo, Jesús, "¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno". Ana María Hernández Carretero; Carmen Rosa García Ruiz; Juan Luis de la Montaña Conchiña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 2015, pp. 889-898.
- Moreno, Montserrat y Sastre, Gloria, "Visión de la enseñanza desde otra identidad". María Dolores Villuendas y Juan Gordo López (Ed.). *Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid, Comunidad de Madrid, 2003, pp. 65-76.
- Pagés, Joan y Sant, Edda. "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?". *Cad. Pesq. CDhis*, Vol. 25, N° 1, 2012, pp. 91-117.
- Pinochet, Sixtina, "Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia". Ana María Hernández Carretero; Carmen Rosa García Ruiz; Juan Luis de la Montaña Conchiña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 2015, pp. 967-976.

- Ross, E. Wayne y Vinson, Kevin, "La educación para una ciudadanía peligrosa". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 11, 2006, pp. 73-86.
- Scott, Joan Wallace, *Género e Historia*. México, FCE, 2008.
- Simons, Helen, *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, Morata, 2011.
- Smyth, John, "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education*, Vol. 4, N° 2, 1989, pp. 2-9.
- Stake, Robert, *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 2007.
- Tomé, Amparo, "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa". Ana González y Carlos Lomas (coords.). *Mujer y Educación*. Barcelona, Graó, 2002, pp. 169-182.
- Vavrus, Michael, "Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education". *Teaching and Teacher Education*, N° 25, 2009, pp. 383-390.
- Vázquez, Xose, *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona, ICE-Horsori, 2003.
- Wolcott, Harry, *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London, Sage, 1994.