

# EL PROFESORADO CHILENO FRENTE A LA ENSEÑANZA DEL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA. DESAFÍOS Y VENTAJAS DE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS<sup>1</sup>

## Chilean teachers on teaching history through women's experiences. Challenges and advantages in transforming practices

JESÚS MAROLLA GAJARDO<sup>2</sup>

Universidad de Antofagasta (Chile)

[jesusmarolla@gmail.com](mailto:jesusmarolla@gmail.com)

Recibido: 27.12.16 / Aceptado: 27.03.17

---

**Resumen.** El siguiente artículo reflexiona sobre las concepciones de algunos profesores y profesoras de Historia chilenos con respecto a la inclusión de las mujeres como sujetos históricos en las prácticas que realizan. La investigación está construida como un estudio de casos en donde se dio énfasis a las ventajas y limitaciones que el profesorado identificaba. Las conclusiones del estudio se orientan a plantear los desafíos y las transformaciones que deberían ocurrir, según los y las participantes, para que con la inclusión del sujeto histórico mujer en las aulas se puedan generar cambios sociales con respecto a las problemáticas de género.

**Palabras clave:** inclusión, género, didáctica, profesorado.

**Abstract.** This article reflects on the conceptions of some Chilean history teachers about the inclusion of women in the historical content of their teachings. The research is constructed as a case study, with emphasis on the advantages and limitations identified by the teachers. The conclusions of the study refer to the challenges and transformations that should occur, according to the participants, so that, by including women in history taught in the classroom, social changes related to gender problems could be generated.

**Keywords:** inclusion, gender, social studies, teacher.

---

## INTRODUCCIÓN

Desde distintos sectores educativos se ha planteado que la educación debe promover la inclusión de las problemáticas de género en las prácticas del profesorado. Trabajos como los de Levstik y Barton (1997), Crocco (2008), Fernández Valencia (2004), McIntosh (1983) y Woyshner (2002) afirman que las problemáticas de las mujeres y de género no se incluyen en la enseñanza de las Ciencias Sociales ni en la formación del profesorado. Algunos sectores ligados a los estudios de género y enseñanza (Britzman, 2002; Talburt y Steinberg, 2005) dicen que para que se incluya a la mujer como sujeto histórico deberían problematizarse las estructuras heterosexuales de la sociedad, las cuales han consolidado la normalización y la reproducción de las identidades hegemónicas de hombres por encima de las identidades de las mujeres (Foucault, 2008).

En la didáctica de las Ciencias Sociales han existido algunos estudios que se han preocupado del problema de la

ausencia de mujeres como protagonistas en la historia. Autores como Fernández Valencia (2004, 2006), Pagès y Sant (2012) y Marolla (2015) se han preocupado de cómo, desde las estructuras patriarcales, se ha incluido/excluido a las mujeres y su historia, a la diversidad de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la formación del profesorado, en el currículo y en los libros de texto.

Cada día existen más investigaciones planteadas desde la didáctica que incluyen y problematizan la presencia/ausencia de las mujeres en la historia, tanto en la formación como en las prácticas. No obstante, en su mayoría no se han preocupado de la relación que existe entre lo que dice y lo que hace el profesorado en torno a tales problemas en sus clases. En consecuencia, en este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

1. Interpretar y comprender el discurso del profesorado sobre la inclusión de las mujeres y su historia, y contrastarlo con las prácticas que realizan.

2. Analizar, reflexionar y comprender las ventajas y las limitaciones en la inclusión de las mujeres y su historia en los programas de formación del profesorado y en las aulas de secundaria.

**MARCO METODOLÓGICO**

La metodología utilizada se enmarca en el paradigma cualitativo. Este tiene como objetivos comprender situaciones complejas (Álvarez-Gayou, 2003; Stake, 2007; Simons, 2011). Dentro del paradigma cualitativo, Álvarez-Gayou (2003) entiende que la preocupación se enmarca en los grupos silenciados y en los problemas vinculados a la acción y la crítica social.

En la investigación utilizo tanto la teoría crítica (Álvarez-Gayou, 2003; Cohen *et al.*, 2007) como la teoría sobre metodología de investigaciones feministas (Cohen *et al.*, 2007). Me interesa el aporte de ambas perspectivas desde las coincidencias existentes a la hora de destacar y potenciar la voz, la emancipación y la igualdad de los grupos oprimidos. La investigación se sitúa en el campo transformador (Creswell, 2014). Tal perspectiva entrelaza los aspectos políticos, el cambio y la lucha por hacer frente a la opresión (Mertens, 2010). Creswell (2014) dice que estos enfoques se enmarcan en las perspectivas feministas, la teoría *queer* y la teoría crítica, entre otras, que pretenden establecer un marco de justicia social.

La investigación se ha desarrollado mediante el estudio de casos (Stake, 2007; Simons, 2011). Siguiendo a Cohen *et al.* (2007), el enfoque del estudio de casos de la investigación es de tipo exploratorio e interpretativo (Simons, 2011). La finalidad es comprender el objeto de estudio o fenómeno, examinando las concepciones iniciales y estableciendo categorías frente a contextos problemáticos y complejos.

El diseño de la investigación está formado por la conjunción de lo definido por Smyth (1989). El autor plantea una secuencia de cuatro fases: descripción (¿qué sucede?), información (¿qué significa?), confrontación (¿por qué sucede?) y reconstrucción (¿cómo podría ser diferente?). Por tanto, las fases establecidas para el estudio son:

- 1) Fase analítica, basada en la fase descriptiva de Wolcott (1994) y en la fase de análisis de Smyth (1989).
- 2) Fase interpretativa crítica, basada en la fase de análisis de Wolcott (1994) y en las fases de confrontación de Smyth (1989).

Los participantes en el estudio son tres profesores y una profesora de Historia que trabajan en Santiago de Chile. Los criterios para su elección se enmarcan en las definiciones de Simons (2011), según el cual aquella debe efectuarse teniendo en cuenta: 1) la facilidad para acceder y permanecer en el campo; 2) la existencia de diversos procesos, programas, 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 instituciones y las personas que vayan a participar.

La elección de los participantes, siguiendo a Simons (2011) y Stake (2007), no pretende generalizar ni representar el rubro de todos y todas las profesoras de Historia. Al contrario, se pretende 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. La siguiente tabla recoge los nombres de los y las participantes:

Tabla 1. El profesorado entrevistado de las escuelas de Santiago de Chile

Nombre	Escuela	Experiencia laboral
Paula	Concertada mixta	Menos de 5 años
Luis	Pública mixta	Menos de 5 años
Marcos	Pública de hombres	Menos de 5 años
David	Pública de mujeres	Menos de 5 años

**MARCO TEÓRICO**

Para comprender el problema planteado partimos del paradigma crítico y de los trabajos de Apple (1991) y Barton (2002), quienes proponen que las ideologías dominantes han construido los currículos y han planteado una formación basada en la cultura hegemónica. Los protagonistas que destacan son los hombres poderosos, las élites y quienes controlan la economía y el gobierno. Barton (2002) agrega que los programas y la formación del profesorado buscan el mantenimiento del *statu quo*, controlado por las élites que se encuentran en el poder. Esto provoca que la visión y el tratamiento que se da a la historia y sus protagonistas sean pasivos, reduciendo las posibilidades de participación para los y las alumnas (Bonilla y Martínez, 1992).

Siguiendo a Woyshner (2002), la inclusión de las mujeres como sujetos de la historia no puede ocurrir si no se pro-

duce antes un cambio de los enfoques del aprendizaje y de la enseñanza de la historia. Principalmente deben cuestionarse las estructuras androcéntricas que existen en las escuelas, en la formación y en las prácticas que realiza el profesorado. La construcción hegemónica y patriarcal (García *et al.*, 1993) ha provocado que la vida de los y las explotadas, las y los oprimidos, la vida, en general, de hombres y mujeres corrientes esté ausente de los programas.

### La perspectiva de género de la investigación

En la investigación me posiciono en los planteamientos de los estudios de género y sexualidad desde corrientes posestructuralistas. Giroux (2003) cuestiona el modernismo y sus categorías conceptuales. Los planteamientos del autor nacen desde la crítica y la posibilidad para que la educación se construya desde los grupos subordinados y excluidos a fin de comprender sus problemas y sus historias.

Entiendo las identidades y los discursos que plantea el profesorado desde la teoría *queer* (Butler, 2006), donde se propone la subversión de las categorías de género desde la desnaturalización de las identidades. Brah (2011) afirma que las identidades no son fijas ni responden a procesos biológicos, sino que obedecen a la construcción a través de múltiples relaciones jerárquicas entre los distintos y las distintas agentes de la historia (Scott, 2008). Butler (2006) y Foucault (2008) afirman que las identidades se construyen dentro de las interacciones de los discursos y el poder.

Autores como Bourdieu (1981), Foucault (2008) y Butler (2006) han reflexionado sobre los conceptos de reproducción, hegemonía y jerarquías de género desde las perspectivas feministas posestructuralistas. Coinciden en que las estructuras de etnia, género y clase, y sus interacciones, condicionan los discursos que se transmiten. Para Butler (1999), tales interacciones están determinadas por las convenciones heterosexuales.

Algunas teóricas (Butler, 2006; Wittig, 2006) coinciden con Foucault (2008) al plantear que el género actúa como una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos e instituye el género binario. Butler (1999; 2006) está de acuerdo con Foucault (2008) y coincide en reconocer que el género es una construcción social formada por el poder y el saber, y agrega que la crítica debe visibilizar cómo operan, cómo se construyen y cómo se instauran estas estructuras. En el área de la historia, Scott (2008) plantea que se ha escrito excluyendo a las mujeres y los estudios de género debido a que la cul-

tura ha sido patriarcal. Agrega que la masculinidad configura sus símbolos y prácticas, los cuales excluyen las acciones de las mujeres. Si se las incluyera, equivaldría a reconocer que ellas en sus subjetividades están en los mismos niveles que el patriarcado (Butler, 2006).

Scott (2008) dice que los términos que designan al género y a las mujeres no están establecidos, sino que están en constante proceso de producción, reproducción y transformación. La conciencia de género y de su construcción es un logro alcanzado por medio de las experiencias históricas y de las contradicciones del patriarcado, el colonialismo y el capitalismo. Butler (2006) afirma que la finalidad de los estudios de género no debe ser solo aportar teoría, sino que debería ser la transformación de las desigualdades sociales.

Scott (2008) plantea que se debería llevar a cabo —desde lógicas posestructuralistas— políticas de género radicales, que deconstruyan lo instaurado en torno a la igualdad, la diferencia y el género. Las mujeres como sujetos históricos, la historia de las mujeres, la historia feminista o la historia de los géneros, no se debe remitir al recuento de las grandes obras realizadas por las mujeres, sino a la exposición crítica de aquellas acciones silenciadas del género. La escuela y la sociedad se han construido desde la diferencia. Tanto las disciplinas como los contenidos se han elaborado desde las estructuras de prejuicios y los estereotipos de género. Hubbard (2013), Subirats (2001) y Vázquez (2003) afirman que se debe repensar y subvertir la construcción de la enseñanza y de la formación, con el objetivo de crear espacios de igualdad y diferencia que den cabida a todas las voces.

### Las investigaciones sobre la formación y las prácticas del profesorado para incluir a las mujeres como sujeto histórico

Ladson-Billings (1996) afirma que, actualmente, la formación no considera a las mujeres, su historia ni las perspectivas de género. Sostiene que el profesorado actúa como un agente en la transmisión de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades de género. Se debería proponer alternativas de transformación en la formación y en las prácticas que realiza el profesorado. Hubbard (2013) y Vázquez (2003) coinciden en que las prácticas del profesorado están basadas en el androcentrismo, los estereotipos sexuales y la universalización de valores masculinos.

Benavente y Núñez (1992) plantean que la ausencia de las mujeres como sujetos históricos en las prácticas es debida 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 diferencias de género. Cummins (2001) comenta que si la formación incluyera a las mujeres se podría incentivar a los y las estudiantes a que se empoderen y se comprometan con transformaciones tanto dentro como fuera del aula.

Crocco (2002) considera que las mismas relaciones que se generan en el aula son un indicador de las construcciones basadas en los prejuicios de la diferencia de género. Crocco (2010) y Fernández Valencia (2004) plantean que, para trabajar con las mujeres como sujetos históricos, deben existir cambios de enfoques en las prácticas realizadas. Heimberg (2005), al respecto, afirma que las prácticas del profesorado deben favorecer e impulsar un discurso que potencie la inclusión, la empatía y los espacios para que todas y todos los alumnos se identifiquen con la historia y de esa manera se empoderen en la sociedad.

Benavente y Núñez (1992), Fernández Valencia (2006) y Tomé y Rambla (2001) afirman que el profesorado debe reflexionar sobre las problemáticas de género y el sexismo que existe en las escuelas. Vázquez (2003) argumenta que si el profesorado no adopta nuevas perspectivas para incluir a las mujeres como sujetos históricos, la enseñanza y el aprendizaje continuarán reproduciendo los estereotipos y los prejuicios de género.

## RESULTADOS

### **Las concepciones y las prácticas del profesorado sobre la inclusión de las mujeres como sujetos históricos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

El profesorado afirma que durante su formación no ha trabajado con las mujeres como sujetos históricos, ni ha trabajado la historia de las mujeres. Luis cuenta que durante un curso estudió algunos aspectos, si bien no fueron significativos: «En mi generación [...] estaban orientados más a la historia social, la historia política antigua [...]. No había ninguno orientado a la historia de mujeres» (16/12/2014). En general, el profesorado coincidió en que la formación no les proporcionó las herramientas didácticas, pedagógicas o historiográficas para incluir a las mujeres como sujetos en los cursos de historia.

Marcos y David afirman que su formación estuvo enfocada específicamente en la labor del historiador. Según Marcos, los cursos estaban organizados:

«[...] en virtud de la cronología [...] encontrabas historia antigua, historia medieval, estoy pensando en el contexto universal, y luego pasabas a la historia moderna, contemporánea y así transcurrían dos años y medio de enseñanza universitaria» (23/12/2014).

Marcos dice que la inclusión de las mujeres como sujetos históricos, desde perspectivas críticas en la formación, podría fomentar el desarrollo de procesos reflexivos y problematizadores sobre las construcciones y las estructuras de la sociedad. David, Paula y Luis coinciden con lo que plantea Marcos, y ahondan en la necesidad de dar importancia a la inclusión, desde perspectivas críticas.

Marcos dice que la inclusión en la formación profesional tiene relación con la visibilización de las mujeres como sujetos de la historia:

[...] reconocer y efectivamente desarrollar una cierta empatía con el rol de la mujer y reivindicar el rol de la mujer en la actualidad. Pero para mí, desde el punto de vista histórico, esto tiene que venir desde una reivindicación histórica [*sic*] [...] lo importante sería que también se tradujera en prácticas de aquellos académicos que están llamados a hacer formación de profesores, para así permear a las futuras generaciones de docentes [...] (23/12/2014).

Para David es fundamental que en la formación y en las prácticas el profesorado reflexione sobre lo que está realizando y sobre los discursos que está transmitiendo sobre los personajes:

[...] tú me estás dando, incluso una idea de que nosotros, como colegio, en historia podríamos replantear muchas cosas enfocadas en el tema de la mujer, quizá plantear algún taller, plantear que por nuestra cuenta pudiéramos incluir temáticas en todas las unidades relacionadas con la mujer (9/12/2014).

### **Las ventajas y las limitaciones de la inclusión de las mujeres como sujetos históricos en la enseñanza**

El profesorado plantea que la principal ventaja de la inclusión de las mujeres como sujetos históricos sería la transformación social con respecto a los estereotipos y a los prejuicios que se han construido entre los géneros. La inclusión debería propiciarse desde las prácticas que realizan y desde las problemáticas que han experimentado las mujeres. Marcos reflexiona y dice que de esa manera «[...] las generaciones posteriores entonces ya no tendrían esta condición misógina sobre la construcción histórica» (23/12/2014).

David comenta que para él la inclusión y el trabajo desde tales perspectivas contribuyen a transmitir modelos que fomentan la construcción de identidades alternativas a las tradicionales. Si la identidad se forma a través de los discursos sobre los roles que se han transmitido sobre las mujeres:

«[...] el caso mío, que yo le hago clases a puras mujeres (*sic*), yo creo que el tema de la identificación [...] ellas se puedan ver identificadas, como una clase social o como género [...]» (9/12/2014).

Luis dice que una de las principales ventajas de la inclusión de las mujeres como sujetos históricos sería la de generar transformaciones en las estructuras machistas de la sociedad. Se debe realizar esfuerzos para reflexionar sobre los protagonistas de la enseñanza y bajo qué modelos se hacen visibles: «[...] es el camino más factible de generar esos cambios, porque hay un machismo bien enraizado en la cultura chilena y latinoamericana en general» (16/12/2014). Reflexionar sobre los discursos bajo los cuales se trabaja el tema de las mujeres desde la historia, contribuiría a generar transformaciones sociales en relación con la marginación y la desigualdad que han vivido.

Para Paula, la inclusión debería conseguir que desde la enseñanza se asuma que la mujer también ha sido protagonista de la historia. A través de la identificación con las acciones que se han realizado, las actitudes discriminatorias y desiguales entre los géneros se podrían ir transformando. Marcos cuenta que la inclusión y la identificación con el rol que se transmite deberían provocar que las y los chicos manifestaran conductas sociales abiertas a la diversidad: «[...] la historia se tiene que traducir en comportamientos sociales. Ese es el fin formativo de la historia [...]» (23/12/2014). Se debería repensar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales planteando, por ejemplo, nuevas periodizaciones. Es importante que se problematicen los contenidos y los roles de las y los distintos personajes que se trabajan en la historia.

Las ventajas que han mencionado los participantes en el estudio se deben traducir en transformaciones de la enseñanza. Paula plantea que si se incluye a las mujeres y su historia, deben producirse espacios que fomenten la igualdad de género:

«[...] si se habla de la mujer, se le tiene que dar su lugar. No puede ser que sea como algo “aparte”. Es como cuando hablamos de actores, “patricios” “plebeyos”, tiene que ser uno más también, en igualdad» (4/12/2014).

En cuanto a las limitaciones, David enfatiza en las dificultades administrativas y la presión que tienen los y las

maestras en las prácticas que realizan. Destaca los: «[...] problemas de tiempo, de las presiones que vengan de UTP<sup>3</sup> [...]» (9/12/2014). Luis argumenta que una de las limitaciones para la inclusión de las mujeres como sujetos históricos es que desde la historia: «[...] el tratamiento ha sido desde el punto de vista del hombre. Escrita por los hombres, con protagonistas hombres [...]» (16/12/2014). La otra limitación procede de la formación del profesorado, donde: «[...] no se da un tratamiento muy específico de la historia de género. Deben haber cursos especiales, monográficos, de ese tipo, un tratamiento de género que está bien a la vanguardia de la historiografía» (16/12/2014).

David, por último, plantea que se debería reformar las perspectivas que solo visibilizan a: «Hombres con dinero y con poder político. Y en el caso de las mujeres, solo a aquellas que vienen del sector privilegiado» (9/12/2014). Para él, las transformaciones deberían considerar que «[...] sí debe haber igualdad de condiciones para un género y otro [...] sí tiene que haber igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad [...]» (9/12/2014). Si no se consideran las investigaciones historiográficas sobre mujeres, continuarán existiendo desigualdades entre los hombres y las mujeres.

### **Las prácticas del profesorado y la inclusión de las mujeres como sujetos históricos en las clases de historia y ciencias sociales**

Las clases observadas trataron sobre temas políticos, militares y económicos. Los protagonistas fueron hombres que gozaron de poder. El profesorado controló todas las interacciones que se dieron en el aula, donde los y las estudiantes respondían breves preguntas. En general, no se incluyó ni se trabajó a las mujeres como personajes históricos. Salvo David, quien, sin embargo, lo realizó en función de las acciones de un hombre. A grandes rasgos, el profesorado ha trabajado los temas desde perspectivas positivas, descriptivas, tradicionales y androcéntricas.

La estrategia utilizada y la metodología que adoptó David para incluir a las mujeres fueron descriptivas. No se consideró la propia historicidad y sus problemáticas, sino que fueron destacadas en función de las acciones y la figura de un gobernante chileno. En el tratamiento que realizó del personaje, destacaron las explicaciones del profesor sobre los procesos y acontecimientos por encima de las reflexiones y los comentarios que iban realizando las chicas. Las mujeres fueron incluidas como uno de los factores que influyeron en que el expresidente llegara al poder y como uno de los cambios sociales en cuanto a la representatividad política que se vivieron en la época. No fueron incluidas desde la perspectiva de los

problemas que vivían, ni se propició la reflexión sobre el proceso, la desigualdad u otra problemática. En el resto de la clase no volvió a trabajar ni profundizar a las mujeres como sujetos históricos (salvo en el resumen que realizó al cierre de esta):

DAVID: [...] ¿qué personaje social adquiere derecho a voto en el 52?

ALUMNAS VARIAS: Las mujeres [...]

ALUMNA 3: ¿De qué año pueden votar las mujeres?

DAVID: La ley que las faculta para votar es del 49, pero como ese año no hay elecciones corre para el siguiente. Que son las del 52. Se mantiene esta restricción de saber leer y escribir. Solo hombres y mujeres sobre veintiún años que sepan leer y escribir podrán votar [...] (9/12/2014).

La clase de Marcos destacó por trabajar de forma descriptiva el contenido. La clase trató sobre una figura política en particular, destacando su biografía, sus acciones y su personalidad. Comentó el contexto en el cual se insertaba, como también las relaciones con la Iglesia. Las estrategias que utilizó (vídeos y presentación de Power-Point) cumplen la función de completar el tratamiento y la descripción de los contenidos. El papel de los estudiantes consistió en responder las preguntas que realizaba el profesor. En distintos momentos de la clase, se podrían haber incluido mujeres problematizando su rol y sus acciones durante la guerra, o el sufrimiento padecido debido a las acciones militares y económicas.

En la clase de Marcos no se mencionó a las mujeres ni su participación como personajes históricos. La clase giró en torno a la figura de Francisco Franco, destacando los acontecimientos políticos y militares. Los personajes y los temas presentes en la planificación de la clase estuvieron centrados en los líderes y en los gobernantes del periodo, el armamento, la tecnología bélica, las crisis económicas de España y algunas breves menciones al sufrimiento de la población a causa de la guerra. La población se trató en general y no de forma específica:

MARCOS: Lo importante de Franco es que no es cualquier personaje [...] porque Franco va a llegar a ser un líder totalitario y va a estar en el poder por casi cuarenta años. [...] la pregunta del millón de dólares es ¿por qué este tipo tiene tanto apoyo? ¿Qué hace a un pueblo, como los españoles, que admiren y aprueben un dictador?

ALUMNO 1: Hay un beneficio para el pueblo (23/12/2014).

En la clase de Luis, el profesor dio énfasis a la formación en valores, al compromiso ciudadano y al respeto a las

diferencias. Tales procesos y conceptos los entendía como un contenido más que había que enseñar. Aunque propuso procesos reflexivos en torno a imágenes y vídeos que utilizó en la clase, el foco de su práctica estaba en sus explicaciones. En diversos momentos, y debido a que el objetivo era la enseñanza de valores, se podría haber generado espacios para incluir y problematizar la diversidad, la libertad o la democracia desde la perspectiva de las mujeres (u otros invisibles). No obstante, las mujeres y su historia estuvieron ausentes en la clase de Luis.

En la clase, el profesor pretendía establecer conclusiones en torno a la participación ciudadana y el respeto a las diferencias, por lo que ofreció argumentos que perseguían que las y los chicos se comprometieran con la diversidad y la tolerancia, dejando al margen las reflexiones que pudieran haber realizado los estudiantes:

LUIS: En el presente tenemos una diversidad cultural. [...] lo importante es que esta diversidad cultural nos permite lo siguiente: ser ciudadanos abiertos a las diferencias. [...] Esos aspectos, chiquillos, les van a permitir ser un ciudadano mucho más completo, un ciudadano democrático, un ciudadano que aporta a la sociedad. ¿Qué sacan con pasar por el país, pasar por el mundo sin dejar ninguna huella? Esto les va a permitir aportar en la sociedad y así no discriminar al otro que es distinto, y veámoslo acá mismo (16/12/2014).

Por último, en la clase de Paula no aparecieron las mujeres como sujetos, ni su historia ni sus problemas. Se trataron aspectos económicos en su mayoría, y en menor medida los estamentos sociales medievales. En general, la profesora trató diversos temas sin profundizar en ninguno. La función de las y los alumnos era responder a las preguntas que iba realizando. La profesora trabajó temas como la importancia de las ciudades medievales, la migración campo-ciudad en la Baja Edad Media, los estamentos señoriales y feudales, la relación del comercio con el surgimiento de ciudades, su ubicación geográfica y la importancia de los mercados:

PAULA: Recuérdense que prácticamente todo lo que vamos a ver este año tiene que ver con la historia de la burguesía. ¿Los inicios de qué modelo económico empiezan a aparecer con esta actividad? (4/12/2014).

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los y las participantes han afirmado que la transmisión de normas, comportamientos y patrones sociales actúa

en distintos niveles. Desde el paradigma crítico, Giroux (2003) y Apple (1991) explican que la transmisión de las estructuras sociales de poder privilegia unos contenidos por encima de otros. Por ello no se incluye ni se potencia la diversidad de opiniones. Al contrario, como afirman los y las participantes, la escuela y la enseñanza han mantenido el *statu quo* que han designado las élites que se encuentran en el poder. Las prácticas de aula observadas, por ejemplo, no destacaron a las mujeres como sujetos de la historia. El trabajo fue realizado, coincidiendo con Pagès y Sant (2012), marginando a las mujeres y privilegiando el tratamiento de los valores nacionales, eurocéntricos y masculinos.

Los y las participantes han comentado que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, más que cambiar las estructuras hegemónicas de género, las reproduce. La educación, por tanto, además de innovar, sobre todo mantiene las estructuras de enseñanza. Según Foucault (2005, 2008), las estructuras de poder han normalizado los comportamientos y los roles de género en la sociedad. Las escuelas de hombres y mujeres forman, a mi entender, parte de estas estructuras de poder, estableciendo una sociedad binaria.

El profesorado coincide con Scott (2008), quien afirma que la historia se ha construido basándose en una jerarquía que ha posicionado el rol de los hombres como protagonistas de una historia que los ha destacado como soldados, científicos y líderes, en desmedro del rol que se construye sobre las mujeres. Este está ligado a los planos privados y domésticos, coincidiendo con Levstik y Barton (1997) y Pagès y Sant (2012), quienes afirman que la historia ha sido construida bajo perspectivas que han marginado las experiencias de las mujeres.

Esta situación provoca la reproducción de las jerarquías de género, estableciendo a los hombres en las categorías dominantes, por encima de las experiencias de las mujeres (Giroux, 2003). Barton (2002) y García *et al.* (1993) han planteado que la enseñanza ha excluido a las mujeres de la historia, ofreciendo una visión pasiva de las relaciones entre los géneros y manteniendo las estructuras desiguales de la sociedad.

La perspectiva bajo la cual se visibiliza a las mujeres como sujetos históricos puede naturalizar la reproducción de la marginación, la subordinación, la desigualdad, los prejuicios y los estereotipos en torno a ellas (Scott, 2008). Benavente y Núñez (1992), Hubbard (2013), Fernández Valencia (2006), Tomé y Rambla (2001) y Vázquez (2003) coinciden con los y las participantes al considerar que las estructuras de género que se transmiten en

las escuelas provocan que el discurso sobre el rol de las mujeres en la historia sea pasivo y esté subordinado a los roles de los hombres. Para Scott (2008) y Butler (2006), esto se debe a la hegemonía patriarcal de la sociedad, que se ha encargado de normalizar las diferencias y los roles marginando a las mujeres.

Se infiere de los resultados que existen roles dominantes (hombres) y roles subordinados (mujeres) (Butler, 1999), que son transmitidos a través de la historia. Los primeros tienen el poder y el «deber» de participar de forma activa en la sociedad, presentándose como «valientes, aventureros y fuertes» (Connel, 1997), en contraste con las mujeres, en quienes se incentiva la pasividad, la tranquilidad, la mesura en los ámbitos domésticos y privados (Scott, 2008). Butler (1999) afirma que tal división no se presenta como una construcción, sino que se transmite como «natural». Así se presenta un discurso normalizado sobre los roles de las mujeres como sujetos históricos que no incentiva su participación, sino que busca la reproducción de las desigualdades de género. Foucault (2005) llama a esto «las estructuras de verdad» en la historia. Son construcciones culturales y de conocimiento que actúan como códigos y discursos que se transmiten a través de las técnicas, los valores, las jerarquías y las prácticas que se realizan.

Se infiere de los resultados que coinciden en que la historia escolar ha buscado reproducir en la sociedad un modelo de «ser mujer» (Scott, 2008) ligado a los planos laborales. Por esta razón, en los resultados se ha afirmado que las mujeres han destacado en la historia cuando se han manifestado por la igualdad salarial y laboral. Se han limitado los discursos que construyen los roles y las identidades de las mujeres a estos espacios (Butler, 1999), omitiendo el resto de las experiencias y perspectivas.

El cuestionamiento de los discursos que tratan sobre las experiencias de las mujeres debe desvelar la normalización y la naturalización que transmiten sobre los roles y las identidades del «ser mujer» o del «ser hombre» (Wittig, 2006). El profesor David comentó que es fundamental, para el empoderamiento ciudadano de las chicas, exponer nuevos modelos sobre las mujeres que problematicen los distintos discursos que se han construido sobre el género.

El profesorado ha coincidido en plantear que, a través de la empatía histórica (Heimberg, 2005) y el cuestionamiento de los discursos sobre la identidad y los roles que se reproducen y transmiten en la historia, las alumnas podrían empoderarse críticamente por la lucha contra las desigualdades de las que son objeto. Para que las chicas se empoderen de manera protagónica y activa en los

movimientos sociales, proponen que se problematiquen las construcciones de la historia y se busquen respuestas y explicaciones a la ausencia de las mujeres y a los roles que se han transmitido.

La reflexión y el cuestionamiento de los discursos sobre el género podrían contribuir tanto al pensamiento crítico como al desarrollo de una ciudadanía empoderada y participativa. Uno de los objetivos debería ser que los y las estudiantes comprendieran que la opresión no es natural, sino que es construida, y por tanto puede desaparecer. Para el profesorado las posibilidades radican en que se repiensen y reformen los programas, la formación y las prácticas.

Para que se enseñe y se aprenda una historia que reconozca a las mujeres como sujetos históricos protagónicos (Scott, 2008), debe producirse un cambio en las cronologías, las etapas, los procesos y, en algunos casos, los conceptos que se trabajan en la historia. El objetivo es que las mujeres no sean incluidas en un marco opresivo, sino en estructuras construidas por ellas, por los hombres y por todas las personas que han sido invisibilizadas y marginadas.

## CONCLUSIONES

Es posible comentar algunos aspectos de interés a raíz de la reflexión realizada sobre los discursos y las prácticas del profesorado. Existen incoherencias entre los discursos que manifiestan y las prácticas que realizan. La importancia que le asignan a la inclusión de las mujeres guarda relación con las transformaciones sociales que se podrían producir. A través de la problematización y la reflexión de los discursos, se podría generar espacios de transformación social de las desigualdades de género.

Al no existir reflexión sobre las prácticas que realiza el profesorado las mujeres se convierten en sujetos históricos desde perspectivas que las subordinan a los designios de los hombres. Así, naturalizan las acciones de las mujeres a planos pasivos, donde ellas son espectadoras de una historia construida por el patriarcado.

Los profesores y la profesora participantes en este estudio ofrecen un discurso que pretende fomentar la comprensión del presente y de la diversidad. No obstante, las prácticas se enmarcan en las habilidades destinadas a conocer la biografía de hombres poderosos, los conflictos bélicos y la participación de los hombres en actividades comerciales. Además, adoptan como uno de los ejes centrales la formación para la ciudadanía. Sin embargo,

no se potencia la reflexión de las construcciones que han invisibilizado a las mujeres, sino que más bien se reproducen las jerarquías, las desigualdades de género y la posición de las mujeres como espectadoras.

Si la imagen bajo la cual se incluye a las mujeres, tanto en los libros de texto, el currículo y en los contenidos que trabajan los y las profesoras, transmite perspectivas androcéntricas sobre las experiencias de las mujeres, las chicas se identificarán y reproducirán tales modelos. De manera similar, si se transmite un conocimiento histórico con protagonistas hombres que han tenido poder y que han destacado en todos los ámbitos de la sociedad, se propiciará que los chicos se formen como los únicos capaces de liderar los movimientos y de generar los cambios.

Una de las ventajas que identifican los participantes del presente análisis es que, con la reflexión de los discursos y de los procesos bajo los cuales se ha incluido a las mujeres como personajes históricos, se podría contribuir a luchar contra la discriminación y las desigualdades de género. El profesorado manifiesta que para luchar contra los problemas comentados antes, es fundamental reflexionar sobre la tradición que existe en las escuelas.

Algunas ideas que plantean, a modo de conclusión, sobre las limitaciones son: *a)* el currículo y las políticas ministeriales normalizan los discursos y ahondan en la construcción de identidades y de roles pasivos, subordinados y no participativos; *b)* las perspectivas tradicionales en la formación y en las prácticas del profesorado no se orientan hacia la crítica ni el cuestionamiento de los discursos que forman parte de la enseñanza; *c)* las jerarquías sociales han normalizado la ausencia de las mujeres en la historia, en contraste con una construcción de la historia protagonizada exclusivamente por hombres, y *d)* una enseñanza de la historia construida y enseñada desde contenidos que resaltan las acciones de protagonistas hombres como el único conocimiento social válido, olvidando las experiencias que puedan haber realizado las mujeres en el mismo periodo o acontecimiento histórico.

Por otra parte, para transformar la enseñanza es necesario dar énfasis a las distintas posibilidades y ventajas que ofrece el profesorado: *a)* repensar la formación y las prácticas a fin de que se consideren las experiencias de las mujeres desde perspectivas críticas y dirigidas hacia la transformación de las desigualdades de género; *b)* transformar la organización de los centros escolares, dando cabida a la participación de todas las personas independientemente del género; *c)* construir materiales con perspectiva de género que traten y reflexionen sobre la participación y las experiencias de las mujeres en la historia,



y d) fomentar una enseñanza que tenga como objetivos la justicia social, la inclusión y la participación ciudadana de todas las personas.

Para finalizar, al plantear temas sobre género hay que tener en cuenta las propuestas de MacBeth (2001) sobre el concepto de reflexividad desde el área posicional. La reflexividad posicional sugiere que el investigador debe tener noción de que su voz estará incluida de alguna manera en la investigación, y desde una perspectiva de género esto puede significar asumir o naturalizar algunos procesos o perspectivas. En la investigación examino mis posicionamientos y construcciones hegemónicas, de género y de resistencia, buscando comprender, deconstruir y formar parte en el proceso reflexivo de la investigación.

Según sugiere Simons (2011), como investigador principal soy parte del complejo mundo y sus problemas. Mi contexto social y los diversos retos y conflictos teóricos y prácticos que me planteo pueden producir sesgos en la investigación. Sin embargo, siguiendo a Simons (2011), la investigación es una forma de implicarme en el mundo. Adopto una postura reflexiva, buscando comprender cómo

afectan mis interpretaciones y creencias al proceso. Adopto la postura de la relatividad (Stake, 2007), donde asumo que las interpretaciones son subjetivas, están subordinadas a mis subjetividades, mis construcciones prácticas, a los objetivos y a los planteamientos de la investigación y a mi conocimiento epistemológico. Como afirman Álvarez-Gayou (2003), Simons (2011) y Stake (2007), plantear la investigación cualitativa desde tales criterios no quita ni validez ni confidencialidad al trabajo, al contrario, lo valida y lo posiciona dentro de las problemáticas actuales.

Me posiciono, además, en la «autoconciencia metodológica» que plantea Finlay (2002). La autora afirma que desde la perspectiva de la reflexividad y la deconstrucción, el investigador comprende que es parte del proceso, y que es igual de importante —desde sus subjetividades— el análisis y las interpretaciones que realiza. No es un objetivo de la investigación manifestarme fuera de las estructuras hegemónicas y de las problemáticas de género, al contrario, asumo mis construcciones de masculinidad y de género como parte de las estructuras, como parte de las desigualdades y como un vehículo que me conduce a interpretar, tomar distancias y cuestionar.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada: «La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos sobre sus posibilidades y limitaciones». Defendida el día 3 de noviembre de 2016 y dirigida por la Dra. Edda Sant y el Dr. Joan Pagès.

<sup>2</sup> Doctor en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales y máster en Investigación en Educación, especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma de Barcelona

(UAB). Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Chile. Académico de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Antofagasta (UA) en Chile.

<sup>3</sup> UTP: Unidad Técnico-Pedagógica. Unidad que se encarga de administrar y gestionar los procesos pedagógicos y administrativos que realiza el profesorado, desde la planificación de las clases, hasta la supervisión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

APPLE, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

BARTON, K. C. (2002). Masculinity and Schooling. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 306-312.

BENAVENTE, J., y NÚÑEZ, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. En: MORENO, M. (ed.). *Del silencio a la palabra* (pp. 153-176). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

BONILLA, A., y MARTÍNEZ, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En: MORENO, M. (coord.). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.

BOURDIEU, P. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

BRAH, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños.

BRITZMAN, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: MÉRIDA, R. M. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Barcelona: Icaria.

BUTLER, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.

COHEN, L.; MANION, L., y MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.

- CONNEL, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En: VALDÉS, T., y OLAVARRÍA, J. (eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis. Ediciones de las Mujeres* (pp. 31-48). Santiago: Isis Internacional – FLACSO.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- CROCCO, M. S. (2002). Homophobic hallways: Is anyone listening? *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 217-233.
- CROCCO, M. S. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En: LEVSTIK, L., y TYSON, C. A. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). Nueva York: Routledge.
- CROCCO, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En: PARKER, W. *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 175-182). Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group.
- CUMMINS, J. (2001). Empowering Minority Students: a Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 649-675.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Iber*, 47, 33-44.
- FINLAY, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2008). *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÍA, M.; TROIANO I GOMÀ, H.; ZALDIVAR SANCHO, M., y SUBIRATS, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra-Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu.
- HEIMBERG, C. (2005). L'altérité et le multiculturalisme au cœur de l'histoire enseignée. En: GARCÍA RUIZ, C.; GÓMEZ RODRÍGUEZ, E.; JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> D.; LÓPEZ ANDRÉS, J. M.; MARTÍNEZ LÓPEZ, J. M., y MORENO BARÓ, C. (eds.). *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.
- HUBBARD, P. (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.
- LADSON-BILLINGS, G. (1996). Multicultural Issues in the Classroom: Race, Class, and Gender. En: EVANS, R. W., y SAXE, D. W. *Handbook on Teaching Social Studies* (pp. 101-110). Nueva York: NCSS.
- LEVSTIK, L., y BARTON, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MACBETH, D. (2001). Qualitative Inquiry. *Reflexivity in Qualitative Research: Two Readings, and a Third*, 7(35), 35-68.
- MAROLLA GAJARDO, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En: HERNÁNDEZ CARRETERO, A. M.; GARCÍA RUIZ, C. R., y DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, J. L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 889-898). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- MCINTOSH, P. (1983). *Interactive phases of curricular re-vision. A Feminist Perspective*. Massachusetts: Wellesley College.
- MERTENS, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PAGÈS, J., y SANT, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25(1), 91-117.
- SCOTT, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2-9.
- STAKE, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En: TOMÉ, A., y RAMBLA, X. *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-21). Madrid: Síntesis.
- TALBURT, S., y STEINBERG, S. R. (eds.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- TOMÉ, A., y RAMBLA, X. (ed.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis – Universidad Autónoma de Barcelona.
- VÁZQUEZ, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- WOLCOTT, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. Londres: Sage.
- WOYSHNER, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.