

**Perspectivas de los y las profesoras de didáctica de las Ciencias Sociales
ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema**

**Perspectives of Social Sciences Education professors
in from of the exclusion of women in education. Reflections outside the system**

Jesús Marolla-Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (Chile) / Jesus.marolla@umce.cl

Resumen

La escuela desde sus concepciones de formación debe asumir una posición clara que considere las perspectivas y los estudios de género tanto para la construcción de los programas, los discursos y las prácticas que se producen y se reproducen en tales espacios. La didáctica de las ciencias sociales es un área fundamental, que permite entregar las herramientas para reflexionar y promover prácticas que contribuyan a la justicia social frente a la violencia contra las mujeres. En el presente escrito, nos enfocamos en algunas reflexiones que ha realizado el profesorado de didáctica de las ciencias sociales, en especial, sobre las ventajas y las limitaciones con que se encuentran al incluir y trabajar con las mujeres y sus problemas. La metodología que se ha utilizado es un estudio colectivo de casos. El estudio da cuenta que existe un compromiso y preocupación por el tratamiento de las problemáticas de las mujeres en las aulas.

Palabras clave: mujeres; didáctica; justicia social; diversidad.

Abstract

The school from its conceptions of teacher education must assume a clear position that considers gender perspectives and studies for the construction of programs, discourses and practices that are produced and reproduced in such spaces. Didactics of the social sciences is a fundamental area, which allows us to deliver the tools to reflect and promote practices that contribute to social justice in the face of violence against women. In this paper, we focus on some reflections made by the teaching educators of the social sciences, especially on the advantages and limitations they face when including and working with women and their problems. The methodology that has been used is a collective case study. The study shows that there is a commitment and concern for the treatment of women's problems in the classroom.

Key words: women; didactic; social justice; diversity.

1. El problema: la ausencia y la violencia ante las mujeres

A lo largo de las distintas reformas educativas, ha existido la preocupación por la inclusión y la reflexión en torno a las perspectivas de género (García Colmenares y Nieto, 1989). La OCDE, UNESCO y el Consejo de Europa, ya en los años 80's, esgrimían su preocupación por la continua violencia que sufrían las mujeres, no solo en la educación, sino que a nivel social. Desde el currículo, como desde la psicología y las corrientes del aprendizaje constructivista (Barton & Levstik, 1997; Crocco, 2008; Fernández Valencia, 2006; Lerner, 1979; Lomas, 2002; McIntosh, 1983; Subirats, 1991; Woyshner, 2002), se ha manifestado la necesidad urgente de que, desde las escuelas, el profesorado, sus prácticas, así como la organización de los centros, se re-piensen para la generación de prácticas y comportamientos que subviertan las estructuras tradicionales de género.

Las escuelas, así como otras instituciones, se encuentran normalizadas bajo parámetros tradicionales que perpetúan la discriminación, la segregación, los estereotipos y los prejuicios por razones de género (Foucault, 2008). Existen prácticas discursivas que se han ido reproduciendo en torno a las desigualdades, los estereotipos, los prejuicios y la marginación de las mujeres dentro del concepto de diversidad.

La didáctica de las ciencias sociales, como área educativa, se ha preocupado por la problemática antes descrita. Existen trabajos como los de

Marolla (2019a y b), Fernández Valencia (2004 y 2006), Sant & Pagès (2012), García Luque & Peinado Rodríguez (2015), Ortega-Sánchez (2017), entre otros, que remarcan la necesidad de reformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Los trabajos coinciden en que, aspectos como el currículo, los libros y el quehacer docente están marcados por las estructuras patriarcales que han excluido la diversidad, los problemas y las historias de las mujeres. Aún tenemos la tarea pendiente de poder develar y comprender las estructuras bajo las cuales se incluyen, se trabajan y se problematizan a las mujeres en la historia. Algunos trabajos como los de Pagès & Sant (2012), Pagès & Villalón (2013), Pagès & Mariotto (2014), Pinochet (2015), Marolla (2015) y Ortega-Sánchez (2017), dan algunas pistas que nos ayudan a comprender aspectos como la visibilidad, la invisibilidad, los discursos y los silencios que rodean a la enseñanza y la inclusión de las mujeres en las prácticas educativas. No obstante, el problema sigue presente, las violencias siguen ocurriendo y la sociedad se mantiene en las lógicas de la discriminación ante la diversidad.

2. Metodología

Para llevar a cabo el estudio, nos posicionamos en el paradigma cualitativo. Tal paradigma tiene como objetivo comprender las complejidades sociales (Stake, 2007, Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011). Nos ayuda tal paradigma ya que

el foco de la investigación se enmarca en los grupos silenciados y la crítica social.

Para comprender el contenido de los discursos, utilizamos los postulados de la teoría crítica (Cohen et al., 2007; Álvarez-Gayou, 2003), así como las concepciones de las investigaciones feministas (Cohen et al., 2007). Ambas perspectivas son útiles debido a que se trabaja desde los grupos oprimidos a fin de potenciar la voz, la emancipación y la igualdad social. La investigación se enmarca en el campo transformador (Creswell, 2014), ya que esta perspectiva entrelaza los aspectos políticos, el cambio y la lucha por hacer frente a la opresión (Mertens, 2010).

El estudio se ha desarrollado mediante el estudio colectivo de casos (Stake, 2007; Simons, 2011), de tipo exploratorio e interpretativo (Simons, 2011). Las ventajas de los estudios de casos, según Stake (2007), Arnal et al., (1994) y Simons (2011) pueden ser: 1) descubrir hechos o procesos sutiles que otros métodos pasarían por alto; 2) otorgar posibilidades para desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en torno a los problemas educativos; 3) informar y colaborar en la comprensión de realidades educativas complejas e invisibilizadas e; 4) implicar a los y las participantes, como a los y las investigadoras en un proceso de comprensión sobre las prácticas.

A la vez, algunas limitaciones de los estudios de casos según Simons (2011), Arnal et al. (1994) y Stake (2007), pueden ser: 1) la dificultad para

procesar la gran cantidad de datos acumulados; 2) la subjetividad del investigador y su modo de interferir en los casos y; 3) la validez y la utilidad de las conclusiones para informar. Entre algunas características de los estudio de caso (Álvarez-Gayou, 2003), es posible comentar que se trabaja con datos no estructurados, el análisis es de tipo cualitativo y el objetivo es comprender los propios casos y no generalizar a toda la población. El estudio de casos pretende exponer comprensivamente un escenario singular que informe, comprenda y pretenda transformar las prácticas (Simons, 2011).

Los participantes que forman parte del análisis y la reflexión son 3 profesoras y 2 profesores de didáctica de las ciencias sociales de distintas universidad de Santiago de Chile. Para su elección, se siguieron los criterios de Simons (2011), entre los que se puede mencionar: 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.

Cabe destacar que 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 didáctica. Se pretende, más bien, explicar, relacionar y comprender la información que

entregan, las distintas perspectivas que se plantean, y las posibilidades y los obstáculos para incluir a las mujeres y sus historias. La siguiente tabla resumen a los participantes:

Nombre	Universidad	Experiencia laboral
Silvia	Pública	Más de 5 años.
Pamela	Privada	Más de 5 años.
Leticia	Pública	Más de 10 años.
Vicente	Privada	Más de 5 años.
Ferran	Pública	Más de 5 años.

Tabla 1: El profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales (Elaboración propia).

Para el estudio, se presentan dos grandes objetivos que guían el trabajo:

- a) Analizar y reflexionar en torno a las ventajas y las limitaciones en la inclusión de las mujeres y su historia de acuerdo a las concepciones del profesorado de didáctica de las ciencias sociales.
- b) Comprender e interpretar los espacios que identifican los profesores y profesoras de didáctica para generar cambios ante la ausencia de las mujeres y su historia.

3. Marco teórico

Para comprender los comentarios y reflexiones del profesorado de didáctica, nos posicionamos dentro de perspectivas posestructuralistas feministas (Beasley, 2005). Desde tales

corrientes, se consideran las pluralidades y las diferencias, con foco en la subversión de las categorías de identidad, los binarios, las relaciones, entre otros. Butler (2001) dice que es necesario reflexionar sobre las producciones y las reproducciones opresivas que ha formulado el patriarcado. Uno de los fines debe ser el rechazo ante las concepciones fijas sobre la identidad, comprendiendo que tales aspectos obedecen a factores de poder insertos en contextos sociohistóricos determinados.

No es desconocido que las mujeres, por un lado han sido invisibilizadas en los distintos procesos, así como cuando se presenta, se realiza desde prejuicios y estereotipos tradicionales de género (Marolla, 2019a), Giroux (2003) afirma que, al incluir a las mujeres, como sus problemas se pueden recuperar sus historias y sus voces. De esa manera se van configurando nuevos discursos, vocabularios políticos y culturales que definen las distintas expresiones de las identidades.

Siguiendo a Butler (2001, 2006) y Foucault (2008) afirman que la conceptualización de las identidades están dominadas por una multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas que la conforman. Para repensar el estudio, es fundamental la comprensión de los conceptos de reproducción, hegemonía y las jerarquías de género. Bourdieu (1981), Foucault (2008), Wittig (2006), coinciden en que los conceptos se comprenden desde aspectos como la clase, la raza, el sexo, las etnias, entre otros que producen efectos de control, segregación y

marginación. El género no se ha construido de forma coherente, al contrario, depende del contexto, de la etnia, de la clase y de la sexualidad, los cuales en general se determinan por las convenciones heterosexuales de pensamiento y de acción (Butler, 2006).

Scott (2008) dice que la historia se ha escrito en exclusión de las mujeres y los estudios de género, que se enmarcan en las estructuras patriarcales. La masculinidad se configura bajo símbolos y prácticas, en exclusión de las acciones de las mujeres. Por ello han existido diversas expresiones históricas que han perseguido visibilizar a las mujeres en igualdad a las acciones de los hombres. Han existido esfuerzos por representar a las mujeres desde la represión y la marginación, creando nuevas periodificaciones, acontecimientos y narrativas desde la historicidad femenina (Scott, 2008).

3.1. La formación y las prácticas del profesorado desde la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales

Crocco (2010), Hess (2008), Levstik y Groth (2002), Woyshner (2002), coinciden en que los trabajos que tratan sobre la formación del profesorado para enseñar e incluir a las mujeres en la historia y las ciencias sociales son escasos. Existen estudios que tratan sobre el género, la diversidad, la igualdad, los prejuicios y los estereotipos, entre otros relacionados. Es fundamental, en ese contexto, que el profesorado genere cambios que no reproduzcan las desigualdades de género,

considerando los enfoques y las perspectivas bajo las que se enseña y aprende historia y ciencias sociales.

Alonso Gutiérrez (1998) y Vavrus (2009), coinciden en que la formación del profesorado no considera a las mujeres, sus historias y sus narrativas. Es más, el profesorado actúa como un agente en la transmisión de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades de género. Hubbard (2013) y Vázquez (2003) afirman que el androcentrismo, los estereotipos sexuales y la universalidad de los valores masculinos son las estructuras sociales y de género que se transmiten en las aulas y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Moreno y Sastre (2004) y Benavente y Núñez (1992), dicen que, lo anterior se produce debido a que el profesorado piensa y planifica sus prácticas en función del modelo “más valorado socialmente”, o sea, desde el masculino. De ahí que se la estructura de enseñanza esté basada en la transmisión de las jerarquías sexuales, los estereotipos, los prejuicios y la marginación.

Para generar cambios educativos y sociales, desde la perspectiva de las problemáticas de género, es necesario posicionar un discurso que potencie la inclusión, la empatía, la diversidad y la construcción de un espacio que potencie el empoderamiento de todos y todas aquellas que han estado marginadas en los relatos (Del Olmo Pintado et al., 2006; Heimberg, 2005). Banks, et al., (2008) afirma que se debe reflexionar sobre cómo se ha construido el conocimiento, qué nos explica tal saber y cómo se está desarrollando la

formación y las prácticas del profesorado en función de la inclusión/exclusión de las mujeres, la diversidad y sus historias.

El androcentrismo, por tanto, es un problema histórico, actual y que requiere nuestra total atención. La organización de los centros, las dinámicas que se dan en los colegios, las prácticas del profesorado, entre otros aspectos, reproducen los estereotipos y los prejuicios de género. Existen distintas investigaciones sobre el currículo y los libros de textos en función de la inclusión y la ausencia de las mujeres (Marolla, 2015; 2019a y b). Todas ellas coinciden en que las mujeres no están presentes en general. Cuando se menciona alguna, se realiza desde el estereotipo y el prejuicio clásico por razones de género. Además, cuando se hace visible, en general es en relación a una historia central compuesta por protagonistas masculinos, blancos y con poder político, económico y/o bélico. De ahí que las mujeres y su historia se conformen desde una perspectiva subsidiaria a la historia oficial dominada por los hombres. Por ello es urgente conocer bajo qué contextos se están trabajando, qué perspectivas y qué propósitos.

4. Resultados y discusión

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

Entre los distintos comentarios que realizan los y las profesoras de didáctica, se puede destacar

que coinciden en que las escuelas transmiten normas, comportamientos y patrones sociales referidos a los aspectos de género, clase y raza. El profesor Ferran afirma, en acuerdo a las investigaciones sobre currículo, que desde tales espacios se transmiten figuras de invisibilidades sociales, en contraste a la visibilidad que se les entrega a otros personajes. El profesorado de didáctica no desconoce que la educación, y en especial la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, la construcción de sentimientos nacionales y de pertenencia a un territorio determinado.

Silvia, afirma, que desde las construcciones curriculares se privilegia la enseñanza de los contenidos factuales, por sobre los procesos, los problemas, y las distintas versiones que existen sobre los acontecimientos históricos. En efecto, los contenidos de que trata la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, tienen relación con la historia política, la historia económica y en algunos casos la historia social “desde la perspectiva masculina, patriarcal y blanca”. Por ello, los y las participantes coinciden en que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, más que transformar la estructuras, se ha encargado de producir y reproducir las hegemonías de género, posicionando a los hombres, blancos y con poder como protagonistas de los relatos y las narrativas.

El problema, identifican, es que la escuela es un poderoso ente que se encarga de socializar a la población. Es más, siguiendo a Foucault (2008) la escuela se encargaría de la normalización de

las identidades y las expresiones de género. Por ello es que se continúan reproduciendo los viejos patrones sociales donde las mujeres aparecen subordinadas. Para el profesorado de didáctica con que se ha trabajado, la tradición es un factor fundamental como obstáculo para el planteamiento de cambios en los programas de enseñanza de historia y ciencias sociales.

La tradición, en este sentido, viene a ser una construcción hegemónica con escasa variabilidad. Desde las concepciones de la tradición es que se ha impedido que se incluyan mujeres, promoviendo replicar las estructuras históricas y sociales de género (Hidalgo et al., 2003). Los protagonistas son los hombres que han destacado por poseer poder político, económico y/o militar. Las mujeres, que han tenido algún tipo de poder, o simplemente aquellas mujeres del cotidiano que han aportado con su trabajo del día a día a la construcción de la sociedad, son invisibles en los relatos.

El profesorado, además, coincide en afirmar que aunque existe una tendencia social que promueve la inclusión, la mayoría de las veces, el discurso, las narrativas, los problemas y acciones no cuestionen ni reflexión las maneras en que se incluyen, las estructuras así como el relato discursivo bajo el cual se visibilizan. Tal discurso está construido desde la hegemonía patriarcal, y por tanto, excluye y subordina no solo a las mujeres, sino que todo aquello relacionado a la diversidad y que podría generar cambios en el relato androcéntrico tradicional. De esa manera se van reproduciendo las desigualdades, los

estereotipos y los prejuicios que han girado en torno a la participación y las acciones que se han llevado a cabo desde la feminidad.

El profesorado, coincide además, que en el sentido de lo dicho antes, al estar inmersos en un marco estructural educativo donde predomina la tradicional patriarcal, cuando se incluyen mujeres (las escasas veces que se realiza), se visibilizan desde acciones “propias de su género” (Marolla, 2019a y b). Es decir, se hacen presentes las mujeres en labores domésticas, el ámbito privado, el cuidado de la familia, entre otros clásicos estereotipos y prejuicios que las han rodeado. Lo anterior a diferencia de los hombres, quienes son, generalmente, ligados a la guerra, la política, la intelectualidad y los espacios públicos, donde aparentemente “no existían mujeres”.

Foucault (2008) afirma que la tradición es el constructo bajo el cual se han validado y normalizado las estructuras sociales y las jerarquías de género, que a la vez, han generado las opresiones y las subordinaciones sociales ante la diversidad. Esto se puede evidenciar, por ejemplo, en la construcción de un currículo al servicio de las ideologías dominantes (Apple, 1998; Giroux, 1998). La exclusión de las mujeres se explica debido a que la cultura hegemónica es controlada por quienes ostentan el poder político, social y económico, que vienen a ser los hombres blancos y occidentales. Ellos posicionan sus historias, sus relatos y sus experiencias como aquellas validas de transmitir

históricamente, en detrimento de las narrativas y la memoria femenina.

Por ejemplo, para Vicente, la exclusión de la diversidad tiene relación directa con el poder que posee la masculinidad. Se niega la posibilidad de cambiar los enfoques y las estructuras que podrían colaborar en la formación de identidades múltiples. La razón, según el profesorado de didáctica, es que al develar una historia y narrativas que visibilicen las acciones de aquellos excluidos tradicionalmente, se promovería la identificación en aras de generar empoderamiento y participación política activa. Es decir, cuando los y las estudiantes conocen a personajes similares a ellos y ellas que han realizado distintas acciones a lo largo de la historia, se genera un proceso de agencia que los llevaría a transformarse en ciudadanos activos en sus sociedades.

Scott (2008), con respecto a lo anterior, afirma que la historia se ha construido de manera jerárquica, posicionando a los hombres como protagonistas de una historia en desmedro de las acciones, memoria y narrativas de las mujeres (Levstik y Barton, 1997; Pagès & Sant, 2012). Por ello, el profesorado coincide en su totalidad en el potencial que tiene la didáctica de las ciencias sociales de cambiar las prácticas y aportar en la construcción de conocimientos que se puedan aplicar en las propias prácticas del profesorado.

Por lo anterior es que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe ser desde un enfoque

que privilegia el tratamiento de problemas, la crítica y la reflexión ante las desigualdades sociales. Fernández Valencia (2006) y Tomé (2002) coinciden en que las estructuras y los discursos que se transmiten en las escuelas reflejan un rol sobre las mujeres pasivo y subordinado a los roles de hombres. Lo fundamental, dice Vicente, es que se problematizen las construcciones de lo que es el “ser femenino” “ser masculino” y las relaciones de poder que han primado en torno a tales constructos. Para Scott (2008), la historia y la formación, al ser construidas desde las concepciones masculinas y androcéntricas, han pretendido reproducir un modelo del “ser mujer”.

Por último, el profesorado de didáctica afirma que otro de los obstáculos es la misma concepción de enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Coinciden en que, socialmente se entiende que la historia ha sido construida y por tanto, debe enseñarse, desde las acciones y las perspectivas de los “grandes hombres”. Al trabajar con mujeres y diversidad, se generan rupturas en las representaciones sociales de los y las estudiantes, considerando que aquello con lo que se trabaja “no es historia”, ya que se asumen pertenecen a una parte “anecdótica” de los acontecimientos “realmente importantes”, que son aquellos donde destacan las acciones de los hombres poderosos.

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

Desde otra vertiente, el profesorado destaca distintas posibilidades para incluir y trabajar con las mujeres y la diversidad en general. Lo anterior es totalmente beneficioso en el contexto de las constantes problemáticas y demandas a las que debemos atender como educadores en contra de la violencia de género y a favor de la justicia social. El profesorado, por ello, coincide en que se debe someter a reflexión constante los modelos bajo los cuales se ha construido la historia, se visibilizan los relatos y se hacen presentes las narrativas sobre las mujeres. Como dice Wittig (2006), el cuestionamiento de los discursos que tratan sobre las mujeres debe dar cuenta de los espacios de normalización y naturalización que se han transmitido sobre los roles y las identidades acerca del “ser mujer”.

Crocco (2008) coincide con los comentarios del profesorado, en que las mujeres al no ser visibilizadas en la historia, o en algunos casos, estar presentes como un apéndice frente a la historia tradicional masculina, provoca que los y las chicas no cuenten con modelos para identificarse y empoderarse, y de esa manera, no luchan contra las desigualdades. Silvia, por ejemplo, afirma que los relatos y las narrativas son predominantemente masculinas, pero no con todos los hombres, sino solo aquellos blancos que han tenido poder político, económico y/o militar. Cuando se hacen presentes algunas mujeres es debido a que

manifiestan características similares a los hombres antes mencionados.

Pamela, por ejemplo, comenta que las mujeres son trabajadas de forma superficial tanto desde la historia como desde la didáctica. Las pocas mujeres incluidas, son relevadas como “grandes mujeres”, destacando más las características masculinas que la propia feminidad. Lo anterior genera una visión sesgada sobre la construcción de la historia, provocando la concepción de que los hombres, y en específico, el patriarcado, ha sido quien ha participado en la construcción de la sociedad y la historia.

Ferran destaca las amplias posibilidades que ofrece la didáctica de las ciencias sociales para promover cambios a las estructuras tradicionales. El profesor dice que, desde el área, es posible instalar desde la formación la reflexión y la crítica ante los discursos, las versiones y las narrativas. Butler (1999) afirma que, en coincidencia con lo dicho por el profesorado, existen amplios espacios para la transformación de las estructuras tradicionales que han marginado a la diversidad de género, proponiendo en la sociedad el cuestionamiento ante las versiones, la normalización y la naturalización de la posición subordinada que se ha otorgado a las mujeres, como a la diversidad y las expresiones múltiples de identidad.

Para llevar a cabo lo anterior, el profesorado debería plantear una ruptura con las estructuras de enseñanza y aprender historia, dando énfasis a los relatos y las narrativas que destaquen el cómo se han construido los géneros, y de esa

manera, cómo se ha generado la opresión hacia las diversidades. Al posicionar tales perspectivas, Vicente dice que se estaría promoviendo la reflexión encausada hacia una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de las diversidades y los derechos humanos. Para el profesor anterior, no es recomendable incluir a las mujeres dentro de las estructuras de la historia ya existentes, sino que se deben problematizar tales estructuras y develar la posición anecdótica y subordinada a que se han relegado las mujeres y la diversidad. Así se podrían promover estructuras que desnaturalicen las construcciones hegemónicas (Foucault, 2008) que han sido construidas por el patriarcado.

El profesorado coincide en que, al posicionar aspectos como la crítica, la reflexión y la desnaturalización de las estructuras tradicionales de la historia en la enseñanza, se podría visibilizar tanto a las mujeres como a la diversidad en sus distintas acciones cotidianas que han aportado en la construcción de la sociedad. De esa manera, los chicos y las chicas se podrían identificar con tales modelos, y comprender, que ellos y ellas pueden ser partícipes y constructores de la historia, y sobre todo, constructores de un futuro más justo (Ross, 2006).

Los participantes, coinciden en que una herramienta útil para llevar a cabo lo anteriormente dicho, es a través del posicionamiento y transformación de un currículum basado en contenidos factuales, a un currículum basado en problemas sociales

relevantes (Pagès & Sant, 2012). Por ello, como dice Scott (2008), visibilizar a las mujeres como actrices partícipes en la construcción de la historia y la sociedad, debe ser realizado bajo la construcción de nuevas estructuras ajenas al patriarcado. Ello implica que las cronologías, las etapas, los procesos, los conceptos, las dinámicas, los relatos y las narrativas sobre las acciones de los y las distintas actrices sean repensados y transformados. Las mujeres, así como la diversidad, no pueden ser incluidas en marcos creados por el patriarcado, ya que de esa manera la opresión implícita y la subordinación continuarán existiendo.

5. Conclusiones

El profesorado coincide en que existen múltiples posibilidades para incluir a las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Para llevar a cabo lo anterior, se debe posicionar el ejercicio de la ciudadanía como eje conductor del proceso, reflexionando sobre la reproducción de las jerarquías, las desigualdades de género y la posición pasiva y subordinada otorgada a las mujeres.

Para promover el desarrollo de espacios que permitan la identificación y el empoderamiento de los chicos y las chicas con los personajes cotidianos que han aportado en la construcción de la historia y la sociedad, es necesario problematizar los discursos bajo los cuales se han narrado tales historias. En muchos casos, al incluir a las mujeres dentro de las estructuras

tradicionales y patriarcales de la historia, se presentan mujeres desde modelos pasivos, ligados a los espacios privados, y subordinadas a las acciones de los hombres. Esto conlleva que las chicas y los chicos asuman que ellos y ellas no han tenido participación ni relevancia en la construcción de la sociedad, reproduciendo los modelos desde el androcentrismo en la sociedad actual. De la misma manera, si la historia presenta en su mayoría a los protagonistas hombres blancos con poder, los y las estudiantes se identificarán con tales modelos, asumiendo la relevancia que han tenido en la construcción del devenir social, y de esa manera, marginando a las mujeres, sus historias y su memoria.

Los y las participantes, plantean que, para llevar a cabo reales reformas a las estructuras tradicionales patriarcales, se debe repensar la formación del profesorado, considerando perspectivas críticas y reflexivas en el marco de la exclusión y la discriminación de las mujeres y la diversidad. La formación debe posicionarse desde la ruptura con la tradición, a fin de posicionar las nuevas historias y narrativas como centro del proceso educativo. Tanto el currículo, como los libros y los materiales deberían ser transformados, considerando aspectos como la diversidad, las versiones sobre la historia, la participación de los y las actrices, relevando la normalización y jerarquización que ha provocado que se subordinen a las mujeres, se les entregue un rol pasivo y se niegue su accionar en la construcción de la sociedad y la historia (Cummins, 2001).

Desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, resulta fundamental posicionar desde la formación, los climas de tolerancia, respeto, inclusión y reconocimiento ante la diversidad de género. La didáctica debe procurar que la educación se transforme desde la transmisión de contenidos factuales, hacia la problematización de las narrativas existentes. El fin debería ser la promoción de la participación de los chicos y las chicas con el objetivo de luchar contra las desigualdades sociales y de género. La hegemonía del patriarcado ha provocado que las mujeres y su historia sean espectadoras de los cambios sociales, y a la vez, que las sociedades actuales se encuentren marginadas de los cambios que se podrían promover.

Las transformaciones deben ir, principalmente, en desmontar las estructuras actuales bajo las que se enseña y aprende historia y ciencias sociales. Tales estructuras son funcionales al patriarcado y relevan las acciones de los hombres blancos con poder, por sobre las acciones tanto de las mujeres cotidianas, como de la presencia de la diversidad en el devenir histórico-social. La didáctica tiene amplias posibilidades para generar transformaciones. De ahí que el profesorado participante se muestre optimista en posicionar cambios a fin de que los chicos y las chicas se identifiquen con los relatos, desarrollen el pensamiento crítico y manifiesten sus identidades en libertad. Así, podrán llevar a cabo acciones ligadas a la participación empoderada y la lucha contra las desigualdades de género, en aras de la

construcción de una sociedad donde prime la justicia social y el reconocimiento de los géneros.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso Gutiérrez, A. M. (1998). El sexismo en el aula. Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 309-316). Lleida: Universitat de Lleida.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Banks, J. & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education Historical, theoretical, and philosophical issues. En L. Levstik, & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Education* (pp. 137-154). Nueva York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 175-182). Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Crocco, S. M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Levstik, & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). Nueva York: Routledge.
- Del Olmo Pintado, M & Gutiérrez Sánchez, C. (2006). Identidad y educación. Una perspectiva teórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 7-13.
- 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. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33-44.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Colmenares, C. & Nieto Bedoya, M. (1989). Educación no sexista y formación del

- profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 671-678.
- García Luque, A. & Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- García, M., Troiano i Gomà, H., Zaldívar Sancho, M. & Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.
- Heimberg, C. (2005). L'alterité et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M.^a D. Jiménez Martínez, J. M. López Andrés, J. M. Martínez López & C. Moreno Baró (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural* (pp. 17-32). Almería: AUPDCS - Universidad de Almería.
- Hess, D. (2002). Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hidalgo, E. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Hubbard, P. (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.
- Lerner, G. (1979). *The Majority Finds it Past: Placing Women in History*. Nueva York: Oxford University Press.
- Levstik, L. & Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Levstik, L. & Groth, J. (2002). Scary thing being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school US history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Coords.), *Mujer y Educación* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.
- Marolla Gajardo, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña Conchiña (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 - AUPDCS.
- Marolla Gajardo, J. (2019a). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los

- estudiantes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 1-24.
- Marolla Gajardo, J. (2019b). La Didáctica de las Ciencias Sociales y el problema de la ausencia de las mujeres y su Historia. Reflexiones en torno a un estudio de casos para transformar las prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, vol. 23, n.º 1.
- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper 124*, Wellesley College, Wellesley, Massachusetts.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moreno, M., & Sastre, G. (2003). Visión de la enseñanza desde otra identidad. En M. D. Villuendas & Á. J. Gordo López (Coords.), *Relaciones de género en psicología y educación* (págs. 65-76). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Tesis doctoral.
- Pagès, J. & Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: AUPDCS / Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25(1), 91-117.
- Pagès, J. & Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), 29-66.
- Pinochet, S. (2015). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 967-976) Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- Ross, E. W. & Vinson, K. (2002). La educación para una ciudadanía peligrosa, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, M (Coord.) (1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En A.

González & C. Lomas (Coords.), *Mujer y Educación* (pp. 169-182). Barcelona: Graó.

Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 383-390.

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.

Woysner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.

Jesús Marolla-Gajardo

ORCID: [0000-0001-6215-0010](https://orcid.org/0000-0001-6215-0010)