

34-56.

Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.

Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigació sobre la formació del pensament històric. En C.R. Ávila, M. Rivero, y P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".

Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata S.A.

Tomé, A., & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Trepat, C., y Comes, P. (2015). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Undurraga, V. (2013). *Los rostros del honor. Normas culturales y estrategias de promoción social en Chile colonial, siglo XVIII*. Santiago de Chile: dibam.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superios*, 3(1), 119-139.

Velasco, Á. (2012). Enseñar a pensar históricamente: un compromiso del docente de ciencias sociales. En Á. Castellanos, Á. Velasco y C. Abril, (Eds.), *Historias que hacen historia*. Bogotá: Serie Innovación/IDP.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

## 32. La justicia social frente a la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

*Jesús Marolla Gajardo y Joan Pagès Blanch*

Reconociendo la problemática de la ausencia de las mujeres, desde la didáctica de las ciencias sociales han existido distintos esfuerzos por problematizar los discursos y las prácticas a favor de la inclusión en las clases de historia. Trabajos como los de Fernández (2006), Sant y Pagès (2011 y 2012), García Luque (2013) y Marolla y Pagès (2015) se han planteado problemas como la ausencia de la diversidad de género en las prácticas, la formación, los programas y el currículo de historia y ciencias sociales.

La reflexión en las aulas resulta fundamental para promover innovaciones desde la didáctica de las ciencias sociales. Apple (1991) y Giroux (1998) dicen que el problema para plantear nuevas perspectivas en los discursos y en las prácticas radica en que en las construcciones curriculares, como en la formación ha primado una estructura hegemónica que transmite las ideologías de los poderosos, las elites y quienes controlan los gobiernos. Para Barton (2002) esto da cuenta de que la escuela y la enseñanza transmite el *status quo* de los grupos dominantes. Así se silencian las voces que están fuera de la cultura dominante, en especial las voces de las mujeres, las etnias y los y las niñas.

Bonilla y Martínez (1992) afirman que la reflexión sobre las construcciones de la historia, la sociedad y el poder debería producir un cambio de enfoques en las narrativas, los discursos y en las prácticas que se realizan en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales (Woyshner, 2002). El fin debería ser, siguiendo a Noddings (1992), es que los y las estudiantes comprendan y puedan reflexionar sobre las construcciones androcéntricas y tradicionales de la historia y de la sociedad. El profesorado debe facilitar el empoderamiento de los y las chicas con el objetivo de promover la participación ante las desigualdades sociales y de género.

### Los y las invisibles en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, un problema de justicia social.

Pagès y Sant (2012) y Appleby, Hunt y Jacob (1994) coinciden en que la construcción de la historia se ha enmarcado en el fomento de valores nacionales, eurocéntricos

y masculinos, por sobre el tratamiento de la diversidad y la serie de actores que han formado parte de los procesos históricos. La historia tradicional se ha destacado por transmitir pautas de comportamiento y de valores basados en construcciones racistas, sexistas y homofóbicas.

Pagès y Sant (2012) afirman que las mujeres (sin dejar de mencionar a los pobres, los niños, las niñas, los y las ancianas, así como aquellos y aquellas pertenecientes a etnias no blancas), han padecido y siguen padeciendo opresión y dominación. Las mujeres representan el 50% de la población del mundo, sin embargo, su presencia en la historia y en la enseñanza de la historia es mínima en contraste a lo que se trabaja sobre los hombres.

La reflexión a realizar en las aulas debería ser, siguiendo a Fernández (2006) y Sarasúa y Gálvez (2003), sobre quiénes han sido los protagonistas de la historia y bajo qué pautas y modelos se ha construido la sociedad. A pesar de que se propone la igualdad de género desde distintos sectores de la sociedad (incluyendo a la educación), la desigualdad y el androcentrismo en las escuelas y en la enseñanza aún es un problema que conlleva graves consecuencias.

Autoras y autores como Crocco (2008), Fernández (2006) y Tomé y Rambla (2001) plantean que trabajar con las experiencias de las mujeres, desde una perspectiva crítica, podría provocar que los y las chicas se identifiquen con las acciones que se presentan sobre el pasado y se empoderen en el presente. La participación activa en la sociedad podría generar que lucharan en contra de las desigualdades de género, los estereotipos y la marginación de las mujeres.

Giroux (2003) plantea que se deben cuestionar las estructuras de la modernidad y las categorías conceptuales que se han creado. Los conceptos que se utilizan y que hacen referencia a las mujeres se han construido en un marco desigual y patriarcal. Tal marco provoca que los roles y las identidades, así como la participación se comprenda desde la pasividad y las esferas privadas. Woyshner (2002) afirma que se debe plantear un discurso desde la crítica y que favorezca la posibilidad a favor de problematizar la exclusión de los grupos subordinados y así construir nuevos discursos, vocabularios y prácticas desde la justicia social. Giroux (2003) agrega que se debe considerar el posmodernismo feminista en la formación y en las prácticas. Desde una perspectiva crítica se ofrece al profesorado las herramientas para cuestionarse las relaciones de poder tanto en las narrativas como en las prácticas que se realizan. La justicia social se plantea tanto para el empoderamiento de las chicas y de los chicos, como desde la participación ciudadana y la lucha contra las estructuras de poder, el patriarcado y las jerarquías basadas por razones de género. Para el autor es una de las maneras de que se construya, entre todos y todas, una sociedad democrática, inclusiva y justa.

### **La investigación en didáctica de las ciencias sociales: un reto para la justicia social.**

Para el siguiente escrito consideramos la tesis doctoral de Marolla (2016) que trata sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El trabajo se ha llevado a cabo a través de un estudio múltiple de casos<sup>1</sup> que ha tenido por objetivo comprender y reflexionar en torno a las posibilidades y a los obstáculos que manifiestan los y las distintas participantes ante el reto de incluir y problematizar a las mujeres y su historia en las clases. Entre los principales resultados, destaca la importancia de la justicia social en las aulas como un reto llevado a cabo no solo por la didáctica de las ciencias sociales, sino que debería ser posicionado como vertebrador de los discursos y de las prácticas educativas.

En el estudio se afirma que actualmente la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales más que cambiar las estructuras desiguales de género, las reproduce y las normaliza. Foucault (1979) dice que la tradición es el constructo bajo el cual se validan y se normalizan las estructuras sociales y las jerarquías que generan las opresiones y las subyugaciones. Scott (2008) por su parte plantea que la historia se ha construido en base a una jerarquía que ha posicionado el rol de los hombres como protagonistas (soldados, científicos y líderes) frente a los roles que les asignan a las mujeres (dueñas de casa, costureras y damas de clase alta, entre otros), los cuales están ligados a los planos privados y domésticos (Levstik y Barton, 1997). Pagès y Sant (2012) coinciden con lo presentado en la investigación, donde los temas que se trabajan en las escuelas tienen relación con la política, las guerras y la economía. Ámbitos en donde se destaca el protagonismo de los hombres. En cambio, las mujeres y sus narrativas son considerados temas de segundo orden (Giroux, 2003). El problema que se genera, además, es que se tienden a naturalizar desigualdades como la marginación, la subordinación y los prejuicios y estereotipos en torno a las mujeres (Scott, 2008).

De la investigación, además, se desprende que se ha entregado una imagen y unos roles que representan a las mujeres desde la subalternidad, siendo “espectadoras” de una historia que ha tenido como protagonistas a los hombres (Spivak, 1992). La visibilización de las mujeres bajo el contexto antes presentado provoca que las alumnas construyan sus roles e identidades como ciudadanas que no cuentan con el protagonismo ni los roles que llevan a cabo los hombres. Es decir, los “líderes”, “valientes”, “dominantes” se atribuyen como características masculinas. En cambio, a las mujeres se les atribuyen roles pasivos, ligados a los espacios privados y como “compañeras” en los procesos que llevan a cabo los hombres.

Resulta complejo, siguiendo a Scott (2008) que se provoquen transgresiones a las estructuras de género, ya que la sociedad misma las castiga a fin de validar a un grupo en el poder por sobre otro. Al respecto Butler (2006) y Foucault (2008) coinciden en que los roles y las identidades son producidas en una “matriz organizadora de la práctica”, donde se establecen las “coherencias” y las “continuidades” y se construyen las

<sup>1</sup> Los casos que han formado parte de la tesis son los grupos de historiadores e historiadoras (4 participantes), profesores y profesoras de didáctica de las ciencias sociales (5 participantes), profesores y profesoras que se desempeñan en el sistema escolar chileno (4 participantes), y alumnos y alumnas que forman parte de los cursos que realizan los y las maestras anteriores (4 grupos focales).

expresiones de género de las personas.

Crocco (2010) coincide con los resultados y afirma que si se incluyeran a las mujeres desde perspectivas que problematizaran la ausencia y los discursos que se trabajan sobre ellas, se podría promover -desde el pensamiento crítico- modelos de identidades alternativas y el empoderamiento para la participación. Lo fundamental, siguiendo a Butler (1999) y Cummins (2001) es deconstruir las estructuras de desigualdad, de diferencia y de silencio que se les han impuesto a las mujeres.

Una de las estrategias que se podría utilizar para llevar a cabo lo anterior podría ser la empatía histórica (Heimberg, 2005) ante los roles, las identidades y las narrativas que se transmiten sobre la participación de las mujeres en la historia. Para que las chicas se empoderen y participen para eliminar las desigualdades de género, es necesario que se reconstruyan las narrativas históricas, las cronologías así como las finalidades y la elección de los y las protagonistas de los procesos. La historia podría reconstruirse considerando las experiencias de vida, las subordinaciones, las desigualdades y las posibilidades de crítica y de emancipación en todos los espacios de la sociedad (Lerner, 1979 y McIntosh, 1983).

Otra de las propuestas que se desprenden del estudio es la problematización y la reconstrucción de las narrativas sobre los y las protagonistas de la historia a través de las cuestiones socialmente vivas o problemas socialmente relevantes (González y Santisteban, 2011). Se podría comprender que la exclusión y la ausencia son generadas de forma intencional y debido a las estructuras de poder que han dominado los hombres (Foucault, 2008). Lo que representaría las posibilidades de deconstrucción y transformación dirigidas hacia la justicia social para las mujeres. Se deben reconocer las identidades y los roles oprimidos de las mujeres y proponer que se construyan nuevas estructuras y categoría que las incluyan en igualdad y diferencia, ahí es donde radicaría la justicia social.

La finalidad de la justicia social para las problemáticas de género y de las mujeres, debería ser, que la inclusión no fuera desde las estructuras desiguales y patriarcales que han provocado su exclusión, invisibilización y marginación. Al contrario, es crear nuevas estructuras de reconocimiento hacia la diversidad de identidades, de protagonismo y de participación a lo largo de la historia. Se debe dar el espacio de cuestionar lo establecido y construir marcos que den las posibilidades de empoderamiento y participación social y ciudadana a todos y todas quienes han estado oprimidos y ausentes de las clases de historia y de la sociedad<sup>2</sup>.

### **Conclusiones: la formación del profesorado y la reflexión sobre las prácticas para la justicia social frente a las desigualdades de género.**

<sup>2</sup> Por oprimidos y excluidos, nos referimos tanto a las estructuras de género, de clase y de etnia que han marginado, silenciado y subordinado a distintas personas en la sociedad.

Entre las ideas que se desprenden de la investigación de Marolla (2016), es posible comentar algunas conclusiones desde el enfoque de la justicia social para la transformación de las prácticas de enseñanza con la inclusión de las mujeres.

Por un lado las prácticas del profesorado se enmarcan en perspectivas tradicionales. Prima un modelo de enseñanza con protagonistas hombres en temas como la política, los conflictos bélicos y su participación en el comercio. Al no existir reflexión sobre las prácticas y los discursos que se transmiten, se entrega una imagen y unos roles subordinados de las mujeres por sobre los hombres. Esto provoca que se reproduzcan las jerarquías, las desigualdades de género y la posición de las mujeres como espectadoras de la historia.

Para ello, desde la investigación se propone que se reflexione y se problematicen los discursos y los silencios sobre las mujeres. Desde el estudio mencionado, se plantea que uno de los problemas desde la perspectiva de género y de diversidad son los discursos y las prácticas que se realizan, debido a que las chicas se identifican y reproducen en la sociedad las imágenes y los roles de mujeres pasivas, subordinadas a los hombres y ligadas a los espacios privados.

Es probable que si la imagen bajo la cual se hace visible y se trabaja a las mujeres está construida bajo perspectivas androcéntricas, las chicas se identificarán y reproducirán tales modelos. De manera similar, si lo que se presenta sobre los hombres es desde el protagonismo, el poder y la participación, los chicos comprenderán que son los únicos capaces de liderar los movimientos, de realizar acciones y cambios en la sociedad.

En la investigación se afirma que si se repensara la historia se podrían incluir las mujeres a fin de fomentar espacios de diversidad. La reflexión sobre las prácticas debería provocar que los discursos y las prácticas de enseñanza incluyeran perspectivas críticas de género en las aulas. El objetivo debería ser la promoción del compromiso de las chicas y los chicos por la lucha contra la discriminación y las desigualdades de género.

Se debe fomentar que las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales consideren la justicia social, la inclusión y la participación de todas las personas en contextos de igualdad y de diferencia. Para promover la lucha en contra de la discriminación y las desigualdades de género se deben establecer como finalidades los procesos antes mencionados. Una buena estrategia podría ser trabajar desde los problemas sociales relevantes o la empatía histórica en función de modelos tradicionales y subordinados de mujeres. Se podrían establecer contrastes con modelos de mujeres empoderadas a lo largo de la historia, como en sus propias realidades.

En la investigación de Marolla (2016) es posible destacar que los y las estudiantes afirman que si se incluyeran mujeres desde perspectivas críticas, se podría reflexionar sobre las construcciones patriarcales y las jerarquías de género. Los y las chicas comprenden que la historia no es objetiva. Para ellos y ellas las mujeres sí han realizado acciones de importancia, no obstante, han sido marginadas por decisión de los hom-

bres. Reconocen que están en una sociedad que experimenta distintas problemáticas de género, de las que la enseñanza debería hacerse cargo.

Incluyendo a las mujeres y la perspectiva de género, la crítica y la problematización de los discursos, las narrativas y las prácticas que se llevan a cabo en la enseñanza podrían plantear un escenario de transformación a la tradicionalidad. De esa manera se podría deconstruir tales estructuras y construir roles e identidades alternativas a las tradicionales. Esto posibilitaría la justicia social para las mujeres a través del empoderamiento, la emancipación y la participación en la sociedad.

## Bibliografía

- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- Barton, K. C. (2002). Masculinity and Schooling. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 306-312.
- Bonilla, A. Y Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.
- 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.
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Crocco, S. M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. *Handbook of Research in Social Studies Education*, 172-196.
- Cummins, J. (2001). Empowering Minority Students: a Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 649-675.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber*, 47, 33-44.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Luque, A (2013). *Igualdad de género en las aulas de la educación primaria: bases teóricas y guía orientativa de recursos*. Jaén: Servicio de Publicaciones. Universidad de Jaén.

Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y cultura. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila editores.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.

González, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas, *Aula de Innovación Educativa*, 188, 41-47.

Heimberg, C. (2005). L'alterité et le multiculturalismo au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruiz, y E. Gómez Rodríguez, M.D. Jiménez Martínez, J.M. López Andrés, J.M. Martínez López y C. Moreno Baró (Eds.). *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.

Lerner, G. (1979). *The Majority Finds it Past: Placing Women in History*. New York: Oxford University Press.

Levstik, L. y Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Marolla Gajardo, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en las aulas en las aulas de historia y ciencia sociales. Estudio colectivo de casos sobre sus posibilidades y sus limitaciones*. Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona.

Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados, La historia enseñada*, 21, 223-236.

McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper 124*, Wellesley College, Wellesley, Massachusetts.

Noddings, N. (1992). Social studies and feminism. *Theory and Research in Social Education*, 20(3), 230-241.

Pagés, J. y Sant, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.

Pagés, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25(1), 91-117.

Sarasúa, C. y Gálvez, L. (2003). Mujeres y hombres en los mercados de trabajo ¿Privilegios o eficiencia??. En L. Gálvez y C. Sarasúa (Eds.), *¿Privilegios o eficiencia?: mujeres y hombres en los mercados de trabajo*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.

Spivak, G. (1992). French Feminism Revisited: Ethics and Politics. En J. Butler y J. W. Scott (Eds.). *Feminist Theorize the Political* (pp. 54-85). New York: Routledge.

Tomé, A. y Rambla, X. (Eds.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis/ Universidad Autónoma de Barcelona.

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

### **33. Las mujeres como sujetos en la enseñanza de las ciencias sociales. Una práctica de aula del grado de magisterio**

*Helena Rausell Guillot*

Podemos entender la justicia, desde un punto de vista filosófico, como cada uno de los logros en aquello que le es debido a un individuo y la justicia social como un elemento regulador de las relaciones de alteridad. En este sentido, el término justicia social ha sido utilizado tradicionalmente para referirse a las exigencias de distribución equitativa de la riqueza o la retribución y el acceso al trabajo. También para aludir a una desigualdad *justificada* por determinados criterios, lo que convierte los problemas de igualdad en problemas de justicia (Erik Allardt, 1973).

Si tomamos estas aseveraciones como punto de partida, creemos que es innegable que las mujeres, entendidas como colectivo y también desde un punto de vista individual, han de ser incluidas dentro de las invisibilidades e injusticias existentes frente a personas y colectivos. Como señala Dolores Juliano, estar juntos no significa ser iguales y muchas culturas, también la nuestra, no sólo han imaginado normas de comportamiento diferentes para hombres y mujeres, sino que han ordenado éstas jerárquicamente, asignando mayor valor a las producciones masculinas que a las femeninas (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2002: 19).

Por ello, abordar el tema de la coeducación o de la implementación del género y la diversidad sexual, en este caso, aplicada al marco educativo, no es sino una forma más de justicia social. En trabajos anteriores reflexionábamos sobre la dispar distribución de las cuestiones referentes a la coeducación o a la implementación del género y la diversidad sexual por comunidades autónomas en los estudios y la etapa de Educación Infantil y Primaria. También sobre su presencia en los planes de estudio de formación de los futuros maestros y, más concretamente, en los planes de estudio del grado de magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Valencia, en los que no aparece ninguna referencia al género más allá de dos menciones presentes en las competencias específicas: una alusión a “la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres” (CE33) y a otra a la coeducación (CE7) (Rausell y Talavera, 2017).

Desde hace años, sin embargo, la cuestión del género gana terreno dentro y fuera de las aulas. Tras la Conferencia de la Mujer de Beijing de 1995, la Unión Europea y,