

Pagés, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 143-150). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS. *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una Ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS/ Universidad de las Palmas.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Santisteban, A., Pagés, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. Ho, D. Kiwan, C.L. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan

Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Barcelona: Crítica.

## 31. La inclusión y los roles de las mujeres en las clases de Historia y Ciencias Sociales

*Daniela Cartes Pinto y Jesús Marolla Gajardo*

El currículo chileno desde el 2012 a la fecha ha desarrollado cambios curriculares en el sector de historia, geografía y ciencias sociales. Proponen nuevos enfoques historiográficos para analizar los fenómenos históricos. En el caso de temas de género sus propuestas van desde la lucha de derechos de hombres y de mujeres y la participación política, principalmente para validar el sistema político, social y respeto de los derechos humanos.

La investigación en historia como la didáctica de las ciencias sociales en las últimas dos décadas ha manifestado una amplitud en los temas que dan la posibilidad de mostrar nuevas formas de comprender la configuración social.

La emergencia de nuevos enfoques y perspectivas de análisis, la complementariedad generada entre la historia y otras ciencias sociales, han favorecido la superación del enfoque positivista. Los estudios acerca de la violencia y los conflictos, las relaciones de poder, las formas de comportamiento moral y, en general, las de sociabilidad y afectividad entre grupos y clases sociales y entre géneros, hoy forman parte de las nuevas preocupaciones.

### Preguntas, objetivos y supuestos

Los problemas de violencia e injusticia social han creado un escenario complejo en la sociedad de hoy ¿cuál es el rol de la mujer en la sociedad de hoy y de ayer?

### Objetivos y metodología

El objetivo es reflexionar sobre los roles que se le atribuyen a las mujeres desde las representaciones sociales del profesorado de historia y contrastar las ventajas de incluir las problemáticas por razones de género.

La investigación es cualitativa y está basada en un estudio de caso (Stake, 2007),

a partir de:

1. Fuentes documentales. Corpus archivístico de carácter judicial/criminal: 57 expedientes contenidos en los Fondos Judiciales de Concepción, Arauco, Nacimiento, Yumbel y Parral dentro del Archivo Nacional de Santiago, Chile.
2. Entrevistas. Fragmentos de entrevistas al profesorado chileno que están presentes en la tesis doctoral de Marolla (2016). Las entrevistas han sido semi-estructuradas (Stake, 2007). Los y las participantes de la investigación se describen en la siguiente tabla:

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

### Supuesto

Sostenemos que las representaciones del profesorado sobre el papel femenino se asocian a los roles tradicionales, lo que se relaciona con las conductas femeninas sobre las transgresiones y los delitos que han sido judicializados por la sociedad del siglo XIX y la actual.

### Referencias teóricas

#### Las relaciones sociales históricas y los aportes de la didáctica de las ciencias sociales

La historiografía de cierto modo ignora este tipo de temáticas y conflictos y ha instado una imagen de institucionalidad y orden, según Lozoya (2014) la violencia es un elemento presente en la configuración histórica de la sociedad chilena y se vincula a tres problemáticas conceptuales: sujetos populares, violencia y política. En el ámbito de nuestro interés, la dimensión política de las acciones de violencia llevadas a cabo por los sujetos populares ha sido negada sistemáticamente y en especial el sujeto femenino, negando los conceptos de política (institucionalidad) y violencia (sujeto irracional, locura). En el caso de los sectores subalternos, las acciones de violencia política, económica y social han estado presente a lo largo de su historia y configuran el arte de la identidad de los sujetos. Es así como estos han erigido acciones de violencia, en primer lugar han desarrollado actos violentos como respuesta a la violencia estructural; un segundo aspecto han sido las trasgresiones permanentes de los sujetos

subalternos a los patrones de la elite; en tercer lugar que en estas transgresiones y violencia permanente, los sujetos subalternos fueron creando patrones culturales propios al margen del poder (Lozoya, 2014, p. 9-10).

Desde la educación y la didáctica de las ciencias sociales la presencia de las mujeres ha sido mínima (Pagés y Sant, 2012). En efecto, Appleby, Hunt y Jacob (1994) afirman que la construcción de la historia se ha realizado desde los valores nacionales y masculinos, en donde la diversidad y los y las distintas actrices que han formado parte de los procesos históricos han estado excluidas. A pesar de la existencia de corrientes como la Nueva Historia, la “Historia desde Abajo” y los planteamientos que afirman que “todo tiene una historia” (Burke, 1999; Hobsbawm, 1982), la historia se ha construido a manera de posicionar a los hombres blancos con poder político, económico y/o militar por sobre las acciones de las mujeres (y todos y todas aquellas que no encajaban dentro de las construcciones patriarcales).

### La violencia en las relaciones de género

Las tensiones sociales en el Chile de hoy están cruzadas por relaciones sociales de violencia, altos índices de criminalidad y feminicidios.

Históricamente la situación de violencia en el espacio fronterizo no es un elemento coyuntural, sino que obedece a un largo proceso de contacto entre el mundo Hispano-criollo e Indígena, de características cambiantes, a veces definido por el predominio de las relaciones pacíficas y otras por la tensión, el conflicto y violencia. El permanente proceso de redefinición de este tipo de contactos es lo que ha dado lugar a un prolífero número de investigaciones bajo el rótulo de estudios fronterizos. Un contacto entre hombres y mujeres con tendencia a la insubordinación, la indisciplina y el desarraigo. De acuerdo a Góngora (1966) en su estudio *Vagabundaje y sociedad fronteriza en Chile (XVII a XIX)*, sería este grupo y su condición de permanente movilidad, así como su resistencia a formar parte de un modelo y sistema estable de trabajo, lo que dio origen a toda una representación sobre las costumbres y conductas de los mismos.

Las investigaciones de Goicovic (2013), “*nos permite observar que la violencia ha sido parte intrínseca de la humanidad*” (Goicovic, Pinto, Lozoya, & Pérez, 2013, p.7). John Keane (2000) analiza los aspectos teóricos de la violencia y las posibles medidas para controlarla por parte de la ley. Mellafe (2004) y Undurraga (2013) han visto cómo ha evolucionado la violencia en los discursos y estrategias de agentes del Estado en virtud de la normalización de las conductas violentas de los sujetos, en espacios especialmente propensos al desarraigo y las transgresiones.

## La violencia en las relaciones de género

Al observar las dinámicas históricas del fenómeno, la condición de la provincia de Concepción actuó como un:

“Espacio bisagra entre una sociedad articulada del Maule al norte, y otra absolutamente porosa, del Bio-Bio al sur, contribuyó a dotar a sujetos y poblaciones de rasgos particulares, dentro de las cuales, la movilidad, el desarraigo y las formas alternativas de relación derivaron muchas veces en franca transgresión del orden, haciendo de la violencia, la antesala de la criminalidad, la rebeldía y el desacato” (González, 2012, p. 171-172).

Rojas (2012) y González (2012), coinciden en visualizar a la provincia de concepción como un espacio regional de características peculiares por su condición de territorio y sociedad fronteriza, situación que se configura desde finales del período de conquista y que, a juicio de González, incluso es posible de reconocer en rasgos actuales de comportamiento de espacios y sujetos.

¿Qué sujetos son criminales e infringen la ley? Según Monteverde (2010) bajo su estudio de la criminalidad en Chile (siglos XVI-XVIII), elabora un perfil de la condición social de los delincuentes: clases bajas, personas desarraigadas y sin patrimonio y en la mayoría de los casos analfabetos, lo cual se ve reflejado claramente en los expedientes judiciales estudiados.

Para la investigación las relaciones de género estarían dadas por una construcción social simbólica que está normada y codificada según la cultura, ahora bien ¿cómo operan las normas sociales? Y ¿quién las regula? Según Foucault (2005) la situación de sujeción y regulación del cuerpo está dado por dos elementos; primeramente, el poder regulador no sólo actúa sobre un sujeto preexistente, sino que también labra y forma al sujeto; además, cada forma jurídica de poder tiene su efecto productivo, y en segundo punto radica que al estar el cuerpo sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él, es decir, devenir como sujeto precisamente a través de la reglamentación. Aquí el poder regulador tiene características históricas y que no solo operan sobre el género, sino también sobre lo inteligible.

Desde el género y la teoría *queer* se cuestionan las construcciones de las identidades y los roles como espacios únicos y cerrados (Butler, 2006). Según Brah (2011) tanto los roles como las identidades no son fijas, al contrario, responden a la multiplicidad de relaciones entre los géneros. Scott (2008) dicen que tales aspectos son contruidos basados en la diferencia sexual más que en las determinaciones de la biología. Butler (2001) y Foucault (2008) agregan que las identidades, así como los roles que se les atribuyen a las mujeres, se construyen dentro de complejas interacciones entre los discursos y el poder de las estructuras culturales heterosexuales.

Se destaca que hay centros de poder y de discursos que elaboran y construyen las identidades (Butler, 2007). En este sentido, la mujer con los roles que se le otorgan solo existirían en los sistemas heterosexuales de pensamiento que la definen y cons-

truyen (Wittig, 2006). Se debería considerar, como plantea Mouffe (1993), que las identidades y los roles son parte de múltiples y constantes cambios culturales, sociales y políticos.

Butler (2006) y Foucault (2008) coinciden en que el género es una construcción social formada por el poder y el saber. Lo fundamental es el análisis y la comprensión sobre cómo se construyen y se instauran en la sociedad. Scott (2008) agrega que se deben hacer visibles las acciones de todos y todas las protagonistas de la historia desde las problemáticas en que han vivido, como la represión, la marginación y la discriminación. Para ello se deben construir nuevas periodizaciones y narrativas desde la historicidad femenina. Los roles, la identidades y los géneros, agrega Scott (2008) están en constante producción, reproducción y transformación.

En el entramado social, la producción de las formas “culturales apropiadas” entre hombres y mujeres dista mucho, según lo observado en los expedientes revisados. Lo anterior, lo explica Scott (2008) apuntando que los comportamientos culturales apropiados entre los hombres y las mujeres, están dados por las complejas interacciones de instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas que organizan los valores y prácticas sociales. El punto no es enfrascarse en la relación asimétrica, sino más bien explicar porqué se dan ese tipo de relaciones (Lamas, 2007).

## Resultados

Las entrevistas abordadas al profesorado en Marolla (2016), visualizan que la investigación historiográfica puede ser de utilidad frente a lo que han dicho los y las profesoras que han participado en la tesis doctoral. Los datos historiográficos que se presentan sobre las mujeres podrían contribuir a las peticiones y comentarios que ha realizado el profesorado. Los y la profesora de la tesis de Marolla (2016) coinciden en que no conocen materiales ni investigaciones historiográficas que incluyan a las mujeres y que posibiliten los espacios para reflexionar sobre los roles, los prejuicios y los estereotipos.

El profesor Luis ha dicho que en general no han tenido cursos sobre las mujeres. Los profesores Marcos y David han coincidido y manifestado que los cursos se orientaban en: “(...) *virtud de la cronología* (...)”. Marcos reconoce, al igual que el resto de profesores que: “(...) *uno cae lastimosamente en no considerar a la mujer aún como un sujeto histórico importante, y por tanto, lo que uno termina haciendo es una especie de anecdotario de lo que constituyeron las mujeres o ciertas mujeres en la historia* (...)”. La profesora Paula puede agregar que si se incluyeran las mujeres podrían plantearse contextos de mayor “igualdad” entre hombres y mujeres.

El profesorado coincide en que la inclusión de las mujeres y su historia desde perspectivas tradicionales, podría contribuir a que las generaciones no tengan una “(...) *condición misógina sobre la construcción de la historia*” (Marcos). David agrega que la inclusión y la reflexión sobre los roles de las mujeres contribuiría a que

se construyeran identidades alternativas a las tradicionales: “(...) *ellas se pueden ver identificadas, como una clase social o como género (...)*”. Luis dice que la reflexión sobre los roles podría contribuir a generar transformaciones sociales sobre la marginación y la desigualdad en que han vivido las mujeres. Por tanto, la investigación que se presenta, podría contribuir a los y a las profesoras para repensar y plantear un trabajo alternativo al tradicional sobre los roles y las identidades de las mujeres.

Al respecto David dice que uno de los problemas en la inclusión es que: “(...) *los estudios son menores (...)*”. Luis agrega que: “(...) *el tratamiento ha sido desde el punto de vista del hombre. Escrita por hombres, con protagonistas hombres (...)*”. David afirma que: “(...) *si no se consideran las investigaciones historiográficas sobre mujeres, continuarán existiendo desigualdades entre los hombres y las mujeres*”. En este punto radica la importancia de presentar roles de las mujeres que generan un ruptura con los estereotipos, los prejuicios y las construcciones sociales heterosexuales que las han marginado.

En términos historiográficos, la investigación analizó delitos cometidos por mujeres en la provincia de Concepción, se presentan 57 causas entre el periodo 1839-1898, los cuales al desglosarles por tipos de delitos, éstos alcanzan un 40% hurtos (23 causas), 12,2% pendenias (7 causas), 10,5% homicidios (6 causas), 10,5% abigeatos (6 causas), 7% robos (4 causas), 5,3% injurias (3 causas), 5,3% adulterios (2 causas), 3,5 % infanticidio (2 causas), 2% maltrato infantil (1 causa), 2% concubinato (1 causa), 2% incesto (1 causa) y un 2% estafas (1 causa).

Según los archivos judiciales, la frecuencia de los delitos femeninos acaecidos en el periodo de 1839 y 1898 en la provincia de Concepción, nos muestran que las mujeres trasgredieron la ley en relación a crímenes y simples delitos contra el orden de las familias (adulterio); contra las personas (homicidio e infanticidio) y delitos contra la propiedad (robo, hurto, estafas, entre otros). Las fuentes nos hablan de mujeres en su mayoría solteras, su edad fluctúa entre los 18 a los 45 años, analfabetas, se desempeñan en labores domésticas, en su mayoría son lavanderas, cocineras, costureras, hilanderas y sirvientas en espacios urbanos, como es el caso de la ciudad de Concepción.

La población femenina carece de grado de instrucción, solo un 10, 5% (6 causas) se explicita un nivel de instrucción, donde las acusadas declaran saber leer y escribir, pero un porcentaje significativo es analfabeta, lo que equivale a un 89,5% (51 causas).

En relación al estado civil la mayoría de las mujeres son solteras, solo 15 casos explicitan su condición civil de ser casadas.

En cuanto a su ocupación, la población femenina está supedita a las actividades domésticas, de baja condición y remuneración, lo cual se correlaciona con su bajo nivel de instrucción. Un número significativo de las imputadas se desempeñan como sirvientas, lavandera y cocineras. Dichas labores no son reconocidas y excluyeron el trabajo femenino.

Frente a la práctica delictual de las mujeres, uno de los tipos de delitos más comunes fue el hurto, en el caso de del departamento de Concepción este fenómeno supera el 40%. Esto será un fenómeno común dentro del expediente revisado y recurrente dentro de las mujeres en el siglo XIX, este presenta 23 expedientes. Los efectos hurtados comunes por las mujeres de la época, pertenecen a diferente tipo de especies, entre ellas mercaderías, ropa (vestidos, pañuelos, cortes de algodón, camisas, matas), dinero y joyas (anillos).

En general, la investigación presenta una perspectiva histórica sobre las mujeres que podría generar una ruptura con los roles, los prejuicios y los estereotipos que se han construido en torno a ellas. En efecto, el estudio presenta a las mujeres desde una perspectiva que se podría considerar masculina (Hutchinson, 1992). Los delitos, la violencia y en especial los hurtos en general se asocian a conductas de los hombres, donde las mujeres solo se han presentado desde los espacios privados, domésticos y pasivos (Wittig, 2006).

## Conclusiones

Siguiendo a Crocco (2008) y Grever (1991) al trabajar con las experiencias de las mujeres, se podrían favorecer espacios para reflexionar sobre los estereotipos, los prejuicios, la discriminación y los roles que se han construido en torno a sus identidades. La reflexión, además, podría provocar que los y las jóvenes se identificaran con el pasado con que se trabaja y establecieran relaciones con el presente en torno a las problemáticas de las mujeres. De esa manera se podrían plantear espacio para generar transformaciones ante las desigualdades, además de que las chicas se podrían empoderar a fin de plantear cambios frente a sus problemas.

Trabajar con fuentes alternativas a las tradicionales debería plantearse, siguiendo a Crocco (2008) desde un cambio en los discursos sobre la participación ciudadana, el género y la historia. La inclusión de las mujeres y el trabajo con fuentes que las posicionen como protagonistas podría provocar que se reflexionara sobre las estructuras y los modelos en que se ha construido la historia (Fernández, 2006 y Tomé y Rambla, 2001). Blanco (2013) y Espigado (2004) coinciden en que para incluir materiales como el que se ha presentado y plantear espacios que fomenten la diversidad de género, es necesario reinterpretar la historia y fomentar el pensamiento crítico en torno a los roles que se les ha impuesto a las mujeres.

Desde el género se propone que al trabajar desde la innovación, se debería plantear la transformación social (Butler, 2006). La diversidad y las acciones de las mujeres deberían ser representadas y trabajadas a fin de problematizar las opresiones. Es fundamental que el trabajo sea realizado desde nuevos vocabularios y discursos que multipliquen y resignifiquen las categorías tradicionales sobre los roles. Scott (2008) dice que el trabajo con las mujeres y su historia no se debe remitir al recuento de las grandes obras realizadas por las mujeres, sino que debe tratar sobre las acciones silen-

ciadas y aquellas que generan rupturas con las construcciones, los estereotipos y los prejuicios tradicionales sobre las mujeres.

Trabajar con la etapa histórica investigada y con los roles de las mujeres que se presentan, podría contribuir a aspectos como:

1. Facilitar materiales al profesorado para generar innovaciones desde la didáctica, la historia y el género sobre las mujeres.
2. Se podrían generar espacios de reflexión sobre los roles, los estereotipos y los prejuicios que se han construido sobre las mujeres. La investigación presenta a las mujeres desde roles que han sido invisibilizados por la enseñanza de la historia.
3. Se podría reflexionar sobre las construcciones sobre los géneros que han provocado la marginación no solo de las mujeres, sino que del resto de personas que no se enmarcan en las perspectivas definidas por el patriarcado.
4. La reflexión sobre las construcciones podría promover que las chicas comprendieran que existe una historia de las mujeres que ha sido invisibilizadas. De igual manera, que los roles que se han otorgado a las mujeres han sido construidos por el patriarcado (Scott, 2008), y que de esa manera se pueden deconstruir desde una perspectiva de justicia social (Marolla y Pagés, 2015).
5. Se debe repensar la historia, las cronologías y las prácticas de enseñanza (Pagés y Sant, 2012). Es necesario reflexionar sobre las propias prácticas a fin de contribuir a que los y las chicas se empoderen y participen activamente en la sociedad y luchen por los cambios.

## Referencias

### Fuentes de archivo

Archivo Nacional de Chile (ANHCh), Fondo Judicial de Concepción, Legajos 143 al 203.

### Bibliografía

Álvarez, L. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la historia, de la carrera de profesorado de historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados*, 18-19, 328-346.

Ávila, R., Rivero, M., & Domínguez, P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 12, 27-35.

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.

Arriagada, I. (2005, 04). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *CEPAL*, 101-113.

Asencio, M., Pozo, J., & Carretero, M. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones Visor.

Blanco, A. (2007). Las representaciones del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo en la enseñanza secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Blanco, N. (2013). La imagen del mundo: la representación de mujeres y varones en textos de educación secundaria obligatoria. En M. Villuendas y Á. Gordo (Eds.), *Relaciones de género en psicología y educación* (pp. 31-46). Madrid: Comunidad de Madrid.

Borghi, B. (2010). Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 75-84). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".

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

Burke, P. (1999). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.

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

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.

Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Crocco, S. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Leystik, y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies education* (pp. 172-196). New York: Routledge.

De Castro Siman, L. (2005). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e a aprendizagem. En V. Sabongi De Rossi y E. Zamboni (Eds.), *Quanto tempo o tempo tem!* (pp. 251). Campinas: Editora Alínea.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2007, 06 29). Generalitat de Catalunya. Retrieved 04 28, 2015, from <http://dogc.gencat.cat/ca/>

Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (Eds.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-145). Argentina: Niño y Dávila.

Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Ferro, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. *Périodes*, 99-101.

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

Galindo, G. (2010). Los estudios subalternos, una teoría a contrapelo de la historia. *Humanas*, 2.

Goicovic, I., Pinto, J., Lozoya, I., y Pérez, C. (2013). *Escrita con sangre. Historia de la violencia en América Latina: Siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ceibo.

- González, Y. (2012). Conflicto, violencia sexual y forma de transgresión moral en el obispado de Concepción 1750-1890. Tesis doctoral . Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Grever, M. (1991). Pivoting the centre. Women's history as a compulsory examination subject in all Dutch secondary schools in 1990-1991. *Gender and History*, 3, 65-81.
- Góngora, M. (1966). Vagabundaje y sociedad fronteriza en Chile (siglos XVII a XIX). *Cuadernos del CESO*, 3(2), 1-42.
- Hassani, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.
- Henao, B. (2002). A propósito de la relación Ciencias Sociales-Tiempo. *Educación y Pedagogía*, 19(34), 113-118.
- Hobsbawm, E. (1982). *Industria e Imperio*. Barcelona: Ariel.
- Hutchinson, E. (1992). El feminismo en el movimiento obrero chileno: la emancipación de la mujer en la prensa obrera feminista, 1905-1908. *Proposiciones*, 21 .
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón (Ed.), *La investigación educativa como herramienta de la formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 11-65). Barcelona: Graó.
- Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Lamas, M. (2007). Género, desarrollo y feminismo en América Latina. *Pensamiento Iberoamericano*, 0(1), 133-140.
- Laurin, S. (1999). La relation espace-temps dans la formation a l'univers social. En J. Klein, y S. Laurin (Eds.), *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (pp. 9-31). Saint Nicolas, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Levine, R. (2006). *Una geografía del tiempo*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Llusà, J. (2015). Ensenyar història des de la contemporaneitat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneitat a l'ESO. Tesis doctoral . Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lozoya, I. (2014). *Delinquentes, bandoleros y montoneros. Violencia social en el espacio rural chileno (1850-1870)*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Marimán, P. (2015). La necesidad de otra escuela y universidad Mapuche. (C. d. Mapuche, Interviewer)
- Marolla, J. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos sobre sus posibilidades y limitaciones. Tesis doctoral . Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marolla, J., & 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.
- Mattozzi, I. (2010). La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 95-104). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19(1), 57-72.

- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Mellafe, R. (2004). *Historia social de Chile y América*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Misterio de Educación de Chile, & Fundación Chile. (2017, Enero 10). Educarchile. Retrieved from <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=130271>
- Monteverde, A. (2010). La criminalidad en Chile durante el período indiano (siglo XVI a XVIII). *Estudios Históricos-Jurídicos*, 32.
- Moreno, I. (2017, enero 24). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Retrieved from Universidad Computense de Madrid: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate feminista*, 4(7), 3-22.
- Noronha, O. (2003). ¡Quanto tempo o tempo tem! Educação & Sociedade. *Campinas*, 24(85), 1415-1418.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santamaría (Ed.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 123-129). Logroño: Díada Editora-Universidad de La Rioja.
- Pagès, J. (2004). "Tiempos de cambios...¿cambios de tiempo?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". En F. Ferraz (Ed.), *Reflexoes sobre espaco-tempo*. Salvador de Bahía: Centro de estudos do Imaginário Contemporâneo.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar*, 332, 2-9.
- Pagès, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. En N. González (Ed.), *Una Historia abierta* (pp. 607-618). Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona/ Universitat Autònoma de Barcelona .
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam (Ed.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 255). Barcelona: ICE/ HORSORI.
- Pagès, J., y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza:¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesca CDhis*, 25 (1), 91-117.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES Campinas*, 30(82), 281-309.
- Plá, S., y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México DF: Bonilla Artigas editores.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malagá: Ediciones Aljibe.
- Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y Pagès, J. (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis .
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*,

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