



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

**LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS
SOCIALES**

**ESTUDIO COLECTIVO DE CASOS EN LAS AULAS CHILENAS
SOBRE SUS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES**

Jesús Patricio Marolla Gajardo

Directores: Dra. Edda Sant
Dr. Joan Pagès Blanch

Barcelona, 2016



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

**La inclusión de las Mujeres en la Enseñanza de
la Historia y las Ciencias Sociales**

**Estudio Colectivo de Casos en las Aulas Chilenas
sobre sus Posibilidades y Limitaciones**

Jesús Patricio Marolla Gajardo

Directores: Dra. Edda Sant
Dr. Joan Pagès Blanch

Barcelona, 2016

Esta tesis ha sido realizada gracias a una beca de Doctorado al Extranjero de la Comisión Nacional de Ciencias y Tecnología de Chile (CONICYT) y su programa de Formación Capital Humano Avanzado.

A Irma, Patricio, Steffania, Gabriel y Adriana.

Agradecimientos

No podría haber realizado esta investigación sin la presencia, ayuda y apoyo de muchas personas. Por esto, al menos, quiero plasmar una breve mención de agradecimiento.

Tanto en el proceso de investigación como en mi crecimiento personal han sido fundamentales mis directores. Edda Sant y Joan Pagés, son parte constructora de esta tesis. Sin sus consejos, esfuerzos y críticas, no hubiera finalizado el proceso ni sentiría el compromiso por contribuir a una mejor sociedad.

Han sido fundamentales los y las profesoras del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB y de la MMU de Manchester. En especial Antoni Santisteban, Montse Oller, Neus González y David Menéndez quienes siempre tuvieron comentarios reflexivos sobre el camino que seguía.

De forma especial agradezco a mis amigos de Barcelona y de Manchester, quienes han sido y son parte de mi vida: Jordi, Isa, Jon, Maura, Daniela, Evelyn y Juanjo, quienes siempre tuvieron acertadas palabras, consejos y ayuda.

Agradezco a mis amigos y amigas de Chile, quienes han colaborado de distintas maneras en mi proceso de formación. En especial por todo su apoyo y constancia a Diane, Jorge Joo, Diana Veneros, Pancha, Mario, Leandro, Diego, David, Sixtina, Rodrigo S., Yanina, Richard, Dania, Mati, Esteban, y todos quienes son parte de mi vida.

Gracias a mi familia por todo: Irma, Patricio, Steffania y Gabriel, Nonna, mis tías, Claudio, Seba, Chico, Paola, Marco y Julia, sin ellos, no me sentiría en casa. Así mismo, Ivonne, Coto, Valentina, Amelia, Violeta y Allan por su presencia. En especial a Camila, quien tuvo las palabras para seguir en el camino.

En especial a Adriana, quien es parte de esto, pero no pudo ver su final. Gracias.

Tabla de Contenidos

AGRADECIMIENTOS.....	6
TABLA DE CONTENIDOS	7
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	10
SUMMARY	11
PARTE I: ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	32
INTRODUCCIÓN.	34
CAPÍTULO I.....	35
INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	35
1.- EL ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN: UNA REFLEXIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES. .	36
2.- LA UBICACIÓN Y LA JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.	40
3.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: LA INCLUSIÓN Y LA AUSENCIA DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.	43
4.- LAS PREGUNTAS Y LOS SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN.	45
5.- LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	46
6.- LA DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVES EN LA INVESTIGACIÓN.	47
a.- Las investigaciones sobre Concepciones y Pensamiento del profesorado.	47
b.- El concepto de Representaciones sociales en la investigación.....	49
c.- Los conceptos de mujer y género.	50
PARTE II: BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	56
CAPÍTULO II.....	58
BASES TEÓRICAS.....	58
1.- LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES Y SU HISTORIA DESDE LA TEORÍA CRÍTICA.....	59
2.- LAS MUJERES DESDE EL GÉNERO, LOS FEMINISMOS Y LA HISTORIOGRAFÍA.	63
2.1.- Los y las “invisibles” en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.	64
2.2.- La perspectiva de género en la investigación.	66
a.- Identidades y discursos:.....	70
b.- La construcción de los géneros y el poder:.....	72
c.- Las posibilidades de deconstrucción y de transformación:	73
2.3.- La evolución de la historia de las mujeres: breve repaso sobre las temáticas que se han trabajado.	75
3.- LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA.	77
3.1.- Investigaciones sobre la presencia de las mujeres en los libros de texto.	77
3.2.- Investigaciones sobre la formación y las prácticas del profesorado para incluir a las mujeres y su historia.	81
CAPÍTULO III.....	86
MARCO METODOLÓGICO	86
1.- EL ESTUDIO COLECTIVO DE CASOS DESDE LA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA-CRÍTICA.	87
2.- EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	90
3.- EL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN: LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.....	95

4.- LOS Y LAS PARTICIPANTES DE LOS CASOS.....	97
5.- EL PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.....	100
a.- Las entrevistas.....	101
b.- Los grupos focales (<i>Focus Groups</i>).....	102
c.- Las observaciones.....	102
5.- EL PROCESO DE RECOGIDA Y DE ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	105
6.- LOS CRITERIOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	108
6.1.- Criterios cualitativos.....	108
a.- Triangulación:.....	108
b.- Confiabilidad, Credibilidad y Relevancia:.....	108
c.- Validez de los participantes:.....	109
d.- Criterios catalíticos:.....	109
6.2.- Los criterios éticos.....	109
a.- La confidencialidad, la negociación y la accesibilidad.....	109
b.- Rol como investigador:	111
<u>PARTE III: LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.</u>	114
LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	115
<u>CAPÍTULO IV</u>	117
LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS HISTORIADORAS Y DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CHILE.....	117
I.- LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS HISTORIADORAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MUJERES Y SU HISTORIA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE.....	118
1.1.- Las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de la historia para los y las historiadoras.	120
1.2.- LAS MUJERES Y SU HISTORIA DESDE LA INVISIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	121
1.3.- Las posibilidades de la inclusión de las mujeres en la historia en la formación del profesorado.....	125
II.- LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES Y SU HISTORIA EN LOS CURSOS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.	131
2.1.- LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	133
2.2.- LOS Y LAS PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	138
2.3.- LAS POSIBILIDADES PARA INCLUIR A LAS MUJERES Y SU HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	141
<u>CAPÍTULO V</u>	148
LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES	148
I.- LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS MUJERES EN LAS CLASES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.....	149
1.- LAS FINALIDADES Y EL CURRÍCULUM NACIONAL DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES PARA EL PROFESORADO.	151
2.- LA PRESENCIA O LA AUSENCIA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	154
3.- ¿HAN INCLUIDO O TRABAJADO CON TEMÁTICAS RELACIONADAS CON LA HISTORIA DE LAS MUJERES?	156
4.- LAS VENTAJAS Y LAS LIMITACIONES CON LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	159
II: LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO Y LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LAS CLASES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.	163
1.- LA PRÁCTICA DE DAVID.	165
2.- LA PRÁCTICA DE MARCOS.....	168

3.- LA PRÁCTICA DE LUIS.	171
4.- LA PRÁCTICA DE PAULA.	175
CAPÍTULO VI	179
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LAS CLASES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES	179
1.- LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES.	181
2.- LOS CONTENIDOS Y LOS PERSONAJES QUE TRABAJAN EN LAS CLASES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES. ...	182
3.- LAS VENTAJAS Y LAS DIFICULTADES PARA INCLUIR A LAS MUJERES Y SU HISTORIA EN LAS CLASES.	190
4.- LAS POSIBILIDADES DE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA SEGÚN LOS Y LAS ESTUDIANTES.	194
5.- ¿QUÉ CAMBIOS SE PODRÍAN REALIZAR PARA INCLUIR A LAS MUJERES Y SU HISTORIA EN LAS ESCUELAS? ...	195
a.- Transformaciones de la escuela para incluir a las mujeres en la enseñanza.	197
b.- Transformaciones sociales para la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia.	199
CAPÍTULO VII	204
LA TRIANGULACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS PARTICIPANTES SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES	204
1.- LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS HISTORIADORAS SOBRE EL TRABAJO Y LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	205
2.- LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS PROFESORAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES SOBRE LA INCLUSIÓN Y EL TRABAJO CON LAS MUJERES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	211
3.- LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.	217
4.- LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LAS CLASES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.	225
5.- LA TRIANGULACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS GRUPOS DE PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN.	231
CAPÍTULO VIII	240
LA DISCUSIÓN SOBRE LAS POSIBILIDADES Y LAS LIMITACIONES CON LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES	240
1.- LAS LIMITANTES PARA INCLUIR Y TRABAJAR CON LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.	241
2.- LAS POSIBILIDADES Y LAS VENTAJAS DE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.	253
IV PART: CONCLUSIONS	261
CHAPTER IX	263
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS FOR THE INCLUSION OF WOMEN IN HISTORY EDUCATION	263
1. - CONCLUSIONS ABOUT THE OBJECTIVES AND ASSUMPTIONS OF THIS THESIS.	264
2. - CONCLUSIONS ABOUT THE METHODOLOGICAL FRAMEWORK.	271
2.1. - Conclusions regarding the collective case study methodology.	271
2.2. - Conclusions regarding design.....	273
2.3. - Conclusions regarding data collection and qualitative analysis.	274
2.4. - Ethical conclusions.	275
3. - RECOMMENDATIONS FOR TEACHER EDUCATION.	276
4. - RECOMMENDATIONS FOR FURTHER RESEARCH.	278
5. - FINAL REFLECTIONS.	278
BIBLIOGRAFÍA	282

Índice de Tablas y Figuras

TABLE 1: CONCEPTIONS OF HISTORIANS ON THE TEACHING OF WOMEN’S HISTORY IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS.....	22
TABLE 2: SUMMARY OF INTERVIEWS GIVEN BY DIDACTICS PROFESSORS IN SOCIAL SCIENCE TEACHER EDUCATION.....	24
TABLE 3. CONCEPTIONS OF TEACHERS ON THE TEACHING AND LEARNING OF WOMEN’S HISTORY.....	26
TABLE 4. SUMMARY OF TEACHING PRACTICES.....	28
TABLE 5. FOCUS GROUPS.....	30
TABLA 6: MODELOS DE INCLUSIÓN DE LAS MUJERES SEGÚN LERNER Y MCINTOSH.....	63
TABLA 7: LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD.....	66
TABLA 8: EL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	93
TABLA 9: TEMAS PLANTEADOS EN LAS FASES ANALÍTICA E INTERPRETATIVA-CRÍTICA.....	93
TABLA 10: LOS HISTORIADORES Y LAS HISTORIADORAS DE LAS UNIVERSIDADES DE SANTIAGO DE CHILE....	99
TABLA 11: EL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	99
TABLA 12: EL PROFESORADO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA TITULADO EL AÑO 2012 POR LA UMCE.....	100
TABLA 13: LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS DEL PROFESORADO QUE HA PARTICIPADO.....	100
TABLA 14: LA DURACIÓN DE LAS OBSERVACIONES.....	103
TABLA 15: LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS EN EL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	104
TABLA 16: LA RELACIÓN DE LAS FASES DEL DISEÑO CON LAS FASES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO.....	107
TABLA 17: CONCEPCIONES DE LOS Y LAS HISTORIADORAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	119
TABLA 18: SÍNTESIS DE LAS ENTREVISTAS DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	132
TABLA 19: LAS ENTREVISTAS DEL PROFESORADO.....	150
TABLA 20: LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO Y LA PRESENCIA O AUSENCIA DE LAS MUJERES.....	164
TABLA 21: LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LAS CLASES DE HISTORIA.....	180

Tabla de Figuras

FIGURA 1: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
FIGURA 2: FASES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO.....	107
FIGURA 3: LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS HISTORIADORAS SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LOS CURSOS DE HISTORIA.....	207
FIGURA 4: LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	213
FIGURA 5: EL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.....	219
FIGURA 6: LOS GRUPOS FOCALES Y LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	227
FIGURA 7: LA TRIANGULACIÓN DE LAS CONCEPCIONES Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS PARTICIPANTES.....	233

Summary

The following section is organized by:

- 1) Research questions and assumptions.
- 2) Research Aims.
- 3) Literature Review.
- 4) Methodological Framework.
- 5) Results.

DOCTORAL DISSERTATION

**The Inclusion of Women in the Teaching of History and Social Sciences
Collective Case Study on the Possibilities and Limitations in the Chilean
Classroom**

PhD Candidate: Jesús Patricio Marolla Gajardo
Supervisor: Edda Sant
Joan Pagès Blanch

Autonomous University of Barcelona. Faculty of Education.
Department of Language and Literature Education and Social Science Education.

Unit of Social Science Education Barcelona, November, 2016.

I. - Summary.

1. - Research questions and assumptions.

1. - What are the links between what is stated and practiced? Is there any relation between what is described about the inclusion of women and what takes place in the classroom?

Assumption 1: It is likely that participants stress the importance of creating spaces for the inclusion of women as a means of fighting discrimination and inequality. On the other hand, teaching practices tend toward learning based on the curriculum and traditional history which typically represents the highly recurrent presence of powerful men. It is probable that teaching practices are based on political and/or economic topics as well as war, excluding women and their experiences.

2. - What are the advantages and limitations resulting from excluding women and their history in teaching practices?

Assumption 2: It's likely that participants consider it significantly useful with the purpose of developing aspects such as social justice and democracy. They may recognize that the work done in this area is minimal and difficult to accomplish in schools.

Additionally, participants will probably identify diverse advantages and limitations; among the limitations, they may coincide regarding the small and scarce role of initial formative stages. They may also mention difficulties and controls imposed upon them by the national curriculum and central administration, pushing them to teach the "official" version of history, looking to obtain better results in standardized tests.

It's likely that developing social awareness, participation, respect for diversity and differences and the decrease of stereotypes, prejudice and discrimination against women might be put forward as possible advantages.

3. - What is the relation between teacher's discourse and students' conceptions on the inclusion of women in history? Is there a connection between the utility of including women in history and what students express on the subject?

Assumption 3: It is probable that student's express objectives in their social practices similar to those manifested by the teachers. The previous notwithstanding students could voice certain concerns about the scarce presence of women in relation to the priority given to male historical figures.

4. - What alternatives or approaches do participants suggest to include women, and in that manner, would this collaborate towards the emancipation and transformation of structures promoting gender marginalization, discrimination and inequality?

Assumption 4: Participants will likely identify different possibilities for social transformation that include women. They may regard the inclusion of women as a form of promoting social commitment toward eliminating gender inequalities.

2. - Research Aims.

1. - Interpret and understand teachers' discourses on the inclusion of women and their history and contrast their discourses with current practices.

2. - Analyze, reflect on and understand the advantages of and limitations to including women and their history in formative teacher programs and secondary school classrooms.

3. - Contrast and reflect on students' discourses on the inclusion of women, and working with women in relation to what has been expressed by the teachers.

4. - Understand and interpret the participants' suggestions for generating change to face inequality in the classroom as represented by the absence of women and their history in social sciences.

3. - Literature Review.

a. - Inclusion of women and their history viewed through the lens of critical theory.

From the literature review here conducted, I can identify the following academic agreements:

1. The current curriculum has been built on the hegemony and ideology of those in power. In general terms, women are excluded from history.
2. Scholars recognize that they should question the absence of women's experiences and other invisible participants in history classes and social studies.
3. There is a debate regarding whether women's experiences in history should be included in teaching practices.

b. - The “invisibles” in the teaching of history and social sciences.

In general terms, the presence of women is minimal in both the curriculum and school textbooks. Appleby, Hunt and Jacob (1994) and Pagès and Sant (2012) agree that history has been built to favor national, Eurocentric masculine values. Traditional history (racist, sexist and homophobic) has contributed to the absence of women and other participants in history.

By including women in teaching practices, authors such as Crocco (2000b, 2002a and b, 2008). Ten Dam and Rijkschroeff (1996) and Grever (1991) state that there could be certain advantages such as encouraging students to identify more with the past and present, in this manner suppressing aspects such as gender inequality, stereotypes and the marginalization of women.

c. - The gender perspective of the study

The considerations I took into account in the study are: formation of identity and discourse, social construction of gender from a base of power and diversity, and possibilities resulting from deconstructing gender.

Queer theory questions these social constructions as unique and self-enclosed spaces (Butler, 2006). By denaturalizing identity, sex and gender could be subverted as proposed in one study (Solana, 2013). Both categories of sexual identity and gender are expressions built on the basis of sexual differences rather than natural processes (Scott, 2008). Identity, as proposed by Butler (2001) and Foucault (1978, 2008), is always built within the complex interactions between discourse and power.

c.2. - Gender and Power: Butler (2007) argues that gender has not been constructed in coherent fashion but rather depends on context, race, class, ethnicity and sexuality. Butler (2001, 2006) considers Foucault's (2008) position and agrees in recognizing that gender is a social construction formed by power and knowledge.

c.3. - Deconstruction and transformation: Butler (2006) proposes that gender studies should not only stand out as theoretical contributions, but as a medium for true social transformation. Gender, according to Beauvoir (2005), Butler (2007) and Wittig (2006) demands new vocabulary and discourse that establish, multiply and redefine the respective categories. More radically, Wittig (2006) adds that all discourse surrounding sex should be destroyed and sex related grammar overthrown. According to Fraser (2008) there should be policies for redistribution and recognition.

d. - Research into the presence of women in textbooks.

Crocco (1997) and García and Roset (1992) comment that social construction, in its majority, presents white men as the protagonists in areas of diplomacy, economy, politics and war.

Studies conducted by Pagès and Villalón (2013a), Francke and Ojeda (2013), Marolla (2014) in Chile, state that in textbooks: 1) women are visible in some sections. The projected image is reproduced from an androcentric perspective and built on prejudice and stereotypes of inequality and gender exclusion; 2) women appearing in these textbooks are denied historical authenticity. The stories including these female figures are told from a patriarchal and masculine perspective and; 3) the driving issues that guide these books are typically about the political history and economics of the era with white male protagonists in positions of military, economic or political power.

e. - Research into the formation and classroom practices of the teachers to include women's history.

The studies I have considered are based on reflections on the formation and classroom practices implemented by the teachers. Studies conducted by Asher & Crocco (2001), Bickmore (2008), Crocco (2010), Crocco & Libresco (2006), Cruz & Groendal-Cobb (1998), Fernández (2004), Fouts (1990), Hahn (1996), Hess (2008), Karmes (2000), Levstik & Groth (2002), Merryfield & Crocco (2003), Richburg et al., (2002), Smith (1997) and Woyshner (2002) state that:

1. Assignments on teacher education enabling them to teach about women in history are scarce. Existing programs are typically inserted into research on gender, diversity, equality, discrimination, inclusion, etc.
2. Teachers must change focus to include and work with women; consider perspectives such as gender, inclusion and the deconstruction of stereotypes and gender prejudice.
3. The inclusion of women and their history in the formation of teachers must be a transversal issue and not an appendix.

The starting point of the study is supported by:

1. Different trends in the study of history such as New History, or the History of Subalterns among others, have delved and researched into people traditional history renders invisible.
2. The historiography of women has gone through several different evolutionary stages.
3. Sexism in schools is a current problem. Both the organization of educational institutions, as well as social dynamics in schools, to a large extent reproduce stereotypes and gender prejudice.
4. Research into the curriculum and textbooks coincides that women are present but their history is told from a traditional androcentric perspective.
5. Studies on teachers propose that teacher education, formation and practices must shift focus.
6. Research on students argues they receive an androcentric education that leads them to the reproduction of stereotypes, prejudice and social and gender inequality.
7. There are some didactic proposals that uncover and make visible the role of women and women's history from different perspectives. Any subject in history can be looked at from a female perspective.

II.- Methodological Framework.

1. - Collective case study from a critical-transformative perspective.

The present study take a qualitative approach and as such, intended to understand and give relevance and complexity to the research topic (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2014; Stake, 2007 and Simons, 2011).

The objective of this study is set firmly in women's exploitation, oppression and lack of autonomy. I use both critical theory and contributions from feminist research (Álvarez-Gayou, 2003; Cohen et al., 2007 y Uscher, 1996). The research falls in the transformative field (Creswell, 2014 y Mertens, 2010). Feminist perspective frames the focus of the study along with *queer* theory and critical theory among others, all used to bring about social change.

Research is based on a collective case study (Stake, 2007 and Simons, 2011) and focused on exploratory (Yin, 2009) and interpretive (Simons, 2011) case studies.

2. - Research design.

The Research Design is constructed according the studies of Wolcott (1994) and Habermas (1988):

- 1.- Analytical phase, according the descriptive phase of Wolcott (1994) and analytical phase to Smyth (1989).
- 2.- Critical – Interpretative phase: according analytical phase of Wolcott (1994) and confrontation phases to Habermas (1988) and Smyth (1989).

a. - Analytical phase.

At this stage of the study, I started based on “prefigured subject matter” (Simons, 2011 and Stake; 2007).

b. - Critical – interpretive phase.

Critical theory shaped the perspective of my approach in this phase, intended to help understand the root causes and purpose of the problem according to Cohen et al., (2007), Miles y Huberman (1994), Smyth (1989) and Wolcott (1994). According to Cohen et al., (2007) analysis of interests and ideology is of great significance in this phase of the study.

I complemented critical theory with methodology used in feminist research (Oakley, 1998; Finlay, 2002; MacBeth, 2001 and Lather, 1991); research that poses the questions

of duality of power, hegemony, resistance and the absence and marginalization of women. Lather (1992) and Rodríguez and others (1999) describe it as *deconstruction*, or similarly, feminist deconstruction (Lather, 1991; Finlay, 2002 and MacBeth, 2001).

3. - Case participants.

The cases consist in 1) historians from universities in Santiago, Chile; 2) social science teacher educators working in universities in Santiago, Chile; 3) teachers graduating in the year 2012 from the Metropolitan University of Educational Sciences (UMCE) and; 4) students in classes taught by the aforementioned teachers.

3.1. - Interviews.

I used the interview method according the studies to Stake (2007), Creswell (2014) and Álvarez-Gayou (2003). Interview design was semi-structured Cohen et al., (2007), LeCompte et al., (1992), Álvarez-Gayou (2003) and Bisquerra (2004).

3.2. - Focus Groups.

I chose this method as it allowed me to gather a large amount of data on a particular subject and gives me access to the interactions and discussions among participants regarding the research topic according to Cohen et al., (2007), Álvarez-Gayou (2003) and Bisquerra (2004).

3.3. - Observations.

Álvarez-Gayou (2003) and Stake (2007) comment that observation allows for greater understanding of the classroom environment and the ensuing interactions when approached from the outlook and questions of the study (Simons, 2011). I used unstructured observation (Simons, 2011 and Stake, 2007).

4. - Data analysis.

The process used for qualitative analysis is as follows.

- a. - Reduction phase: Information was reduced and selected (Creswell, 2014; Huberman & Miles, 1994; Wolcott, 1994 and Stake, 2007).
- b. - Analytical phase: First readings of the data and organization (Creswell, 2014; Huberman & Miles, 1994; Wolcott, 1994; Simons, 2011 and Stake, 2007).
- c. - Case interpretive phase: Data was organized into patterns, concepts and diagrams (Huberman & Miles, 1994; Creswell, 2014; Wolcott, 1994 and Simons, 2011).
- d.- Interpretive ideology phase:
 - Discourse on emancipation. Factors pertaining to the issue and options for transforming social justice (Wolcott, 1994 Habermas, 1988 and Lather, 1992).
Deconstruction. Create a new proposal for emancipation from a gender perspective (Finlay, 2002; Hertz, 1997; Lather, 1992 and MacBeth, 2001), and the didactics of social sciences and critical theory (Habermas, 1988; Lather, 1992 and MacBeth, 2001).

III. – Results.

1. Conceptions of historians on the teaching and learning of women's history in teacher education programs in Chile.

In general terms, historians agree that women's history (or women in history) is not invisible.

Table 1: Conceptions of historians on the teaching of women’s history in teacher education programs.

Subject	Conception	Historians
Purpose of teaching and learning history	Understand the past, act in the present and intervene in the future	Jaime, Simón.
	Reflect on and understand identity and current problems	Carla, Nicole.
The invisibility of women in teacher education	Reasoning based on male supremacy and patriarchy.	Jaime, Nicole, Carla.
	Traditional representation of teachers.	Simón.
Possibilities for the inclusion of women in history in teacher education	Development of the values of tolerance to build the future	Simón, Jaime.
	Transformation of social, gender and patriarchal structures	Carla, Nicole.

2. - Is women's history included in didactics courses for social sciences?

The following table summarizes the issues as expressed by the teachers, and the reflections and analysis of what they expressed.

Table 2: Summary of interviews given by didactics professors in social science teacher education.

Subject	Conception		Teacher
The purpose of teaching and learning of history	For citizenship formation, social transformation and identity recognition.		Leticia, Ferran, Silvia, Vicente.
	For developing identity and understanding of the present through study of the past.		Pamela.
National teacher curriculum for didactics courses	The curriculum as an open reality. Reflection and interpretation for social purposes and citizen formation.		Leticia, Vicente, Ferran, Silvia.
	The curriculum as a closed reality. The curriculum from a normative perspective.		Pamela.
Subject	Conception	Teacher	How would you include women?
The historical protagonists in teacher education	Visibility throughout history. Adopt new perspectives in teacher education courses.	Leticia, Vicente, Pamela, Ferran	-Women's contribution to the history of men. -History incorporating key events in women's history. -History from a woman's perspective.
Possibilities for the inclusion of women	Changes to the perspectives of history, didactics and the curriculum.	Leticia, Vicente, Pamela, Ferran, Silvia.	
	Social and citizenship transformation for justice and diversity		

3. Conceptions of teachers on the teaching and learning of women's history.

The following table summarizes the main aspects and the issues as expressed by the teachers in interviews, and the reflections and analysis of what they expressed.

Table 3: Conceptions of teachers on the teaching and learning of women's history.

Subject	Concepción	Teacher
The purpose of teaching and learning history	To understand the present and diversity.	Marcos.
	To educate the citizenry	Luis.
	To understand current problems.	David.
	To understand the present.	Paula.
The purpose of national teacher curriculum	Without relation between Curriculum and teacher education.	Marcos, David.
	Curriculum for developing social skills.	Luis, Paula.
The women's in teacher education	Teacher education without women. Rethink teacher education for the inclusion. Women's in elective courses.	Marcos, Luis, David, Paula.
Protagonist in history classes.	Teaching without women's. Political, economical and war history. History focused in men's.	
Limitations in the inclusion of women in history classes.	Curriculum.	All teachers.
	Teacher education	Marcos, Luis.
	Historiography.	David, Luis.
	Workload in the schools.	David, Paula.

3.2. Teaching practices.

The following table summarizes the main aspects of each class given by history teachers. In general terms, the observed classes were on political, military and economic issues. Witnessing protagonists were men in power. The teacher was in control of every interaction in the classroom, limiting students to brief responses to questions. Students were not taught women's history nor were they given assignments on the subject save one teacher, who despite covering the topic in class only did so in relation to the actions of a man.

Table 4: Summary of teaching practices.

Teacher	Objective and class content	Activities and strategies	Teacher – student protagonism	Inclusion of women	Class protagonists
David	-Know and understand the concept of populism and its presence in Chile	-Expository class. -Use of blackboard.	-Centered on the teacher. -Girls answer questions briefly.	-The teacher has included women. -Women are included to explain the politician.	-The protagonist of the class was a male politician. -Class content is political.
Marcos	Spanish civil war and Francisco Franco.	-Expository class. -Use of video.	-Centered on the teacher, the teacher explains content and the students write notes and answer questions briefly.	No mention of women.	-The historical figure of Franco. -Centered on politics and war.
Luis	Valuing cultural diversity in medieval society as compared with current era.	-Expository and participative class. Images and video	-Centered on the teacher. -The teacher controls processes and interactions in the classroom.		-Class was centered on the values of diversity, tolerance and respect. - Citizenship formation.
Paula	Characterizing the relation between commercial reactivation and urban growth.	-Expository class. -Use of textbook.	-Centered on the teacher who controls interaction. -Boys and girls answer questions and do activities.		-The protagonists are men in power. -The class revolved around the subject of commerce.

4. Social Representations of students on the teaching and learning women's history.

The following table summarizes the issue, reflections and main concepts expressed by the students.

Table 5: Focus Groups.

Subject	Social Representations		Group
Purposes	History for understand the present.		All.
Subject	Political, war, economy and philosophy.		Marcos, Luis and Paula.
	Women's and Men's History. Ethnicity and worker's history.		David.
Protagonists	Powerful men, wartime conflict, political and economical troubles.		All.
Women's in history classes	Women are visible in some topics.		All.
	The image of women's is from an androcentric perspective, prejudice and stereotypes.		David.
Limitations to teach and learn women's history	The economical system and the androcentrism in society and schools.		All.
Advantages from teach and learn women's history	Learn history.		All.
	Developing empathy and gender identity.		David.
	Tolerance, respect and recognition in sexual diversity.		Marcos, Luis.
Changes to include women's history	Traditional history in the schools.	Equality, empathy, gender identity, social empowerment and tolerance.	David. Paula. Luis. Marcos
		History knowledge.	Paula.
Social advantages in teach and learn women's history	Fighting against discrimination, gender inequality and patriarchy.		David.
	Social empowerment of women's.		Luis.
	Recognition and respect for gender identity and sexual diversity.		Marcos.

Parte I: Origen y Estructura de la Investigación

Introducción.

La presente investigación está organizada en cuatro partes y nueve capítulos.

El capítulo 1 trata sobre la justificación y el problema de la investigación. Se incluyen el problema, las líneas de investigación, los objetivos, preguntas y supuestos del estudio y los conceptos claves para la comprensión de la tesis.

El capítulo 2 trata sobre las bases teóricas del estudio. Se incluyen investigaciones desde la historiografía, los estudios de género y la didáctica de las ciencias sociales.

El capítulo 3 trata sobre el marco metodológico que se ha utilizado. Se incluyen la perspectiva, el diseño, el análisis de los datos y los criterios de investigación.

El capítulo 4 trata sobre los resultados y las concepciones de los y las historiadoras y el profesorado de didáctica de las ciencias sociales sobre la inclusión de las mujeres en la formación y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

El capítulo 5 es sobre los resultados del profesorado sobre sus concepciones y las prácticas que realizan sobre la inclusión o ausencia de las mujeres en la enseñanza.

El capítulo 6 trata acerca de las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre la inclusión y el trabajo con las mujeres en las aulas y la enseñanza y el aprendizaje.

El capítulo 7 incluye la triangulación de las concepciones y las representaciones sociales de los y las participantes sobre las posibilidades y las limitaciones de la inclusión. El capítulo 8 discute los resultados sobre las posibilidades y las limitaciones de la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

El capítulo 9, por último, incluye las conclusiones y los marcos de posibilidad, las limitaciones y los caminos que se pueden tomar para incluir y trabajar con las mujeres y sus experiencias en las clases de historia y ciencias sociales.

Capítulo I

Introducción, Justificación y el Problema de la Investigación

El siguiente capítulo trata sobre el proceso que se siguió para definir el problema, los objetivos, las preguntas y los supuestos de investigación. Además, incluyo una breve definición de los conceptos que considero claves en el estudio.

Las secciones bajo las que se encuentra dividido el capítulo son:

- 1) El origen de la investigación: una reflexión sobre las prácticas y de las desigualdades sociales.
- 2) La ubicación y la justificación de la investigación en las líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales.
- 3) El problema de investigación: la inclusión y la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- 4) Las preguntas y los supuestos de investigación.
- 5) Los objetivos de la investigación.
- 6) La definición de conceptos claves en la investigación.

1.- El origen de la investigación: una reflexión de las prácticas y de las desigualdades sociales.

Esta investigación es fruto, en primer lugar, de la experiencia de vida que he tenido. El poder ver y sentir las discriminaciones, las jerarquías y las subordinaciones por razones de género que existían en mi núcleo familiar y en las personas que me rodeaban, me llevó a buscar respuestas a tales situaciones. Podía notar, que aparte de las estructuras y la desigualdad por razones de clase o etnias que existía, y de las cuales ya era y éramos parte en distintos niveles con mi núcleo, existían estructuras normalizadas de género que generaban distintos grados de opresión y violencia para mí y mis seres queridos. Podía notar que no era normal que por el hecho de ser mujer, para el caso de mi madre o abuela, la lucha por la igualdad de clase presentara una barrera que provocaba distintas violencias por razones de género.

Desde las inquietudes anteriores, también puedo definir que el origen de la investigación nace de una reflexión de las prácticas que realicé en mi etapa de maestro en Chile. Desde mi etapa en la formación del profesorado, estuve interesado por los estudios de género. Me preocupaba que no se diera mayor énfasis a una problemática social que impactaba directamente en la organización de los roles, los trabajos y los derechos reproductivos, o las luchas por los derechos de colectivos los LGBTQ¹, por ejemplo. Desde mis reflexiones sobre los estudios de género en la formación, podía vislumbrar las desigualdades, la discriminación, los prejuicios y la segregación que sufrían tanto las mujeres, como el resto de personas que no se enmarcaban en los parámetros que definían los hombres que habían escritos las narrativas historiográficas.

Durante la formación, prácticamente, no tuve cursos que incluyeran las experiencias de las mujeres. No obstante, me integré en un proyecto FONDECYT titulado: “trabajo femenino e infantil en un contexto de modernización. Chile, 1880-1930” a cargo de la Dra. Diana Veneros Ruiz-Tagle. En tal proyecto pude indagar de manera más profunda sobre la participación, las acciones, las experiencias y el sufrimiento, la marginación y la ausencia que han vivido las mujeres a lo largo de distintos momentos de la historia.

¹ Colectivo que designa a Lesbianas, Gays, Bisexuales, personas Transgénero y Queer.

Pude notar que la mujer sí ha estado presente y sí ha desarrollado distintas acciones y llevado a cabo luchas reivindicativas por sus derechos. No obstante, en la formación ni en la historia que se enseñan son incluidas. Por lo mismo, en un esfuerzo por colaborar en las luchas que se llevaban a cabo desde los estudios y los movimientos feministas y de género realicé mi tesis final de formación sobre los estudios de masculinidades, titulada: ser obrero, ser hombre. Construcción de la masculinidad obrera en torno a los trabajadores de imprenta. Santiago y Valparaíso, 1880-1930”.

En las prácticas que realicé como maestro, permanentemente me esforcé por incluir a las mujeres en la historia que trabajaba. La inclusión la planteaba tanto en los contenidos que iba viendo regularmente, como en procesos de reflexión con los y las alumnas en torno a las construcciones patriarcales de los materiales (libros de texto y currículo). No obstante, era un proceso complejo. Tanto por las excesivas cargas laborales, la presión de los centros por abarcar los contenidos y obtener altos puntajes en las pruebas estandarizadas, y la misma presión de los padres y tutores de los alumnos por trabajar en base a la historia oficial. De otro lado, la estructuración de los centros, las relaciones entre profesores y profesoras con los y las alumnas y la organización del aula provocaban que se generaran mensajes contradictorios.

El currículum y la enseñanza estaban organizados de manera de dar preferencias a los hombres. De la misma manera, los chicos y las chicas expresaban distintos estereotipos y prejuicios de género que no eran trabajados en la enseñanza de la historia. Los centros estaban organizados privilegiando la división de espacios entre hombres y mujeres. Se asignaban espacios, por ejemplo, implícitamente exclusivos de uso para los hombres, en contraste a otros asignados para las chicas. Es decir, la cancha y el medio del patio eran para los juegos de fútbol o de otro tipo, que en estricto rigor eran desarrollados por los chicos. Las bancas y las áreas verdes para la conversación eran frecuentadas por las chicas.

De manera similar, se potenciaban mensajes tanto por las administraciones de los centros, como por los maestros y las maestras, sobre la importancia del “ser” hombre y el “ser” mujer. Es decir, la escuela se organizaba en función de la formación de roles y

de identidades de género basadas en concepciones tradicionales. Todo aquel que manifestara características fuera de los binarios era marginado, aislado y discriminado.

Las escuelas y el Ministerio proponían discursos inclusivos, pero en las prácticas que se realizaban, la inclusión se realizaba en los marcos de géneros binarios. Y en efecto, como maestro no sabía cómo trabajar los problemas de género, cómo incluir a las mujeres y cómo problematizarlas. Más bien, actuaba desde el “sentido común” o la improvisación, con el objetivo de tratar de generar prácticas inclusivas. La autocrítica que puedo realizar es que mis prácticas más que trabajar para reflexionar sobre las construcciones y las estructuras que ha generado la hegemonía patriarcal, formaron parte de ella. Fueron parte de las estructuras que se han configurado para reproducir y producir las desigualdades.

Durante el Máster de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, con la mirada crítica que me ofreció mi tutor el Dr. Joan Pagès Blanch. Enfoqué el trabajo final sobre las concepciones del profesorado chileno sobre la presencia o ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia. Aquel trabajo sentó las bases teóricas y me planteó los problemas que dieron paso a la tesis doctoral. De las concepciones del profesorado, resultaba interesante para la comprensión de la inclusión y la exclusión de las mujeres investigar los procesos de formación en didáctica y en la disciplina, la relación y las coherencias entre el contenido de los discursos del profesorado y las prácticas que realizaba, y las concepciones de los y las estudiantes como miembros fundamentales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La metodología usada en el trabajo final de máster estuvo compuesta de la aplicación de cuestionarios a profesores y profesoras chilenos (25) y el análisis del currículum, los programas y los libros de texto en Chile. La estrategia de análisis de la información fue una adaptación de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1990). Entre las conclusiones que obtuve del trabajo final de máster, puedo resumir y destacar que existen distintos discursos que describen a los y las profesoras: androcéntricos, reivindicadores conscientes y reivindicadores liberadores. Estas categorías han sido compuestas a través del análisis de contenido de los cuestionarios y dan cuenta de las

posturas que asumieron los y las maestras frente a la inclusión y al trabajo con las mujeres en la historia.

La utilidad que le asignó el profesorado a la inclusión de las experiencias de las mujeres varió dependiendo de los propósitos que se planteaban. Para los y las profesoras pertenecientes a la categoría 1 la androcéntrica, la utilidad viene a ser la de compensar la historia de los hombres y de los grandes procesos. En la categoría 2, reivindicadora consciente, la finalidad expresada es la de generar consciencia en el alumnado. Y por último, en la categoría 3, reivindicadora liberadora, los objetivos de la enseñanza de la historia de las mujeres son el cambio social en torno a las problemáticas no solo de la mujer, sino del género en su conjunto.

En este contexto, y sumado a las reflexiones sobre el problema realizadas en conjunto a mis directores, la Dra. Edda Sant y el Dr. Joan Pagès Blanch, emergieron las distintas preguntas que guían la tesis doctoral. El origen se entiende, asimismo, en relación a las distintas situaciones de marginación, de violencia y de abusos que viven las mujeres y el resto de los géneros día a día, solo por el hecho de manifestar y expresar comportamientos y características físicas y psicológicas distintas a las definidas por las estructuras binarias y hegemónicas del patriarcado. Es común ver en los medios de comunicación la violencia de distintas maneras contra las mujeres, las muertes, los abusos, las violaciones, entre otras situaciones que me hacen reflexionar sobre la importancia y la relevancia de que las mujeres sean incluidas en la enseñanza de las ciencias sociales con una finalidad dirigida a la finalización de las desigualdades.

Es una tarea compleja. La misma Academia se ha construido en base a las jerarquías de género. En ella, los hombres como intelectuales tienen el poder, el conocimiento y las jerarquías por sobre las acciones de las mujeres. Esto ha llevado a distintos casos de abusos, violencias, desigualdades, y crímenes tanto contra alumnas, como contra otras colegas mujeres. Estos conflictos, y su gravedad, se producen porque en la construcción del conocimiento, en la enseñanza y en la formación no se han incluido las perspectivas de género ni se ha reflexionado sobre ellas no sólo desde una perspectiva cognitiva sino, fundamentalmente, desde la acción y la práctica social.

Mi preocupación era, al comenzar mi proceso de tesis, y sigue siendo, al finalizarlo, poder otorgar herramientas y caminos desde la enseñanza de las ciencias sociales, para poder deconstruir las estructuras que han generado violencia, marginación, discriminación y muertes por razones de género. Mi preocupación nace desde la importancia de que la inclusión de las problemáticas de género tenga efectos de transformación de las desigualdades, de las violencias y de la ausencia de derechos.

2.- La ubicación y la justificación de la investigación en las líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales.

El problema de la inclusión de las mujeres y de las perspectivas de los estudios de género en educación no es una problemática nueva (García Colmenares y Nieto, 1989). Desde organismos como la OCDE, la UNESCO, el Consejo de Europa (García Colmenares y Nieto, 1989) existían planteamientos, ya desde la década de los 80's, que buscaban promover la inclusión de las perspectivas de género en la educación. Se propusieron aspectos como su introducción en la formación inicial y continua del profesorado, la creación de materiales no sexistas, y el análisis de los programas y los currículums con el fin de eliminar los prejuicios y los estereotipos que pudieran contener. De esa manera, han existido constantes y continuados esfuerzos de distintos organismos para que la educación incluya este análisis en sus prácticas.

Como los estudios curriculares o la psicología del aprendizaje (Barton y Levstik, 2004; Casas, 1999; Crocco, 1997, 2000b, 2002a y b, 2008 y 2010; Fernández Valencia, 2004 y 2006; Hahn, 1996; Kuznic, 2000; Gutiérrez, 1998; García Luque, 2015; García y Roset, 1992; Lerner, 1979; Lomas, 2002; McIntosh, 1983 y 2005; Subirats, 1998 y 1991 y Woysner, 2002), han existido movimientos y líneas de investigación y trabajo que se han planteado desde las perspectivas de género y los estudios *queer*. Algunos se han preocupado de la desestabilización y reflexión sobre el discurso heterosexual y su producción y reproducción en los espacios escolares (Pinar, 2014; Britzman, 2002, Talburt y Steinberg, 2005), otros del análisis sobre las construcciones de modelos hegemónicos y la segregación de las identidades (Banks, 1993; Britzman, 2002; Crocco, 1997, 2002a, 2008 y 2010; Fernández Valencia, 2006 y Oesterreich, 2002). Tales líneas se han preocupado de comprender cómo desde las escuelas se producen y reproducen

identidades y se consolidan los binarios de normal/anormal, hombre/mujer. De esta manera se establecen estructuras de inclusión/exclusión en torno a normas de género que se naturalizan en la sociedad.

Desde la didáctica de las ciencias sociales han existido destacables avances que se han preocupado por la inclusión de las perspectivas de género. Destacan los trabajos de Fernández Valencia (2004 y 2006), Sant y Pagès (2011 y 2012), García Luque (2012, 2015), García Luque y Peinado Rodríguez (2012 y 2015) que se han preocupado en cómo desde las estructuras patriarcales se ha incluido/excluido a las mujeres y a la diversidad de género en la enseñanza de las ciencias sociales, en la formación del profesorado y en el currículo y los libros de texto.

Otros trabajos desde la didáctica, se han ocupado de reflexionar en torno al concepto de “invisibles”. En esta investigación considero los diseños metodológicos y los resultados de los trabajos de Pagès y Sant (2012), Pagès y Villalón (2013a y b) Pagès y Mariotto (2014), Pinochet (2014, 2015a, 2015b) y Marolla (2014a y b, 2015). El texto de Pagès y Sant (2012) aborda la presencia de la mujer en el currículum español de educación obligatoria y los libros de textos de enseñanza de historia y ciencias sociales. Además, incluye el análisis de las actividades realizadas por alumnos y alumnas del Máster de formación de profesorado de historia de educación secundaria. Proponen una serie de soluciones a fin de incluir a la mujer en la enseñanza de la historia. El estudio de Pagès y Villalón (2013) analiza la presencia y ausencia de niños y niñas en los currículum de historia y ciencias sociales de Argentina, Chile, España, Francia y México, proponiendo alternativas sobre cómo se deberían incluir.

Pagès y Mariotto (2014) realizaron un análisis comparativo sobre los y las actrices invisibilizadas en la historia de Brasil y Cataluña. En su escrito incluyen tanto a los afrobrasileños de Brasil, como a las minorías étnicas de Cataluña. Pinochet (2014, 2015a y b) ha trabajado en base a las valoraciones y representaciones sociales que tienen los y las profesoras de historia y ciencias sociales sobre la utilidad asignada a la enseñanza de la historia de la infancia.

Pinochet argumenta cómo la inclusión y el trabajo sobre tales temáticas contribuye a promover la formación ciudadana y democrática de los y las estudiantes. Yo mismo (Marolla, 2014a y b y 2015) he estudiado la presencia y/o ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En la primera investigación analicé el currículum chileno y la presencia de mujeres. En el segundo, reflexioné en torno a las representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la historia de las mujeres y, en el tercer trabajo, sobre la importancia de la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Actualmente, existen avances sociales en cuanto a las perspectivas de género y la adquisición de los derechos de las mujeres en materias laborales, salariales, sociales, reproductivas, entre otros (Hidalgo y otros, 2003). En los últimos simposios de didáctica de las ciencias sociales de la AUPDCS han ido incrementándose en número de artículos e investigaciones que evidencian el interés paulatino en torno al tema. Cabe destacar las investigaciones de García Luque (2012 y 2015) y en especial el simposio de didáctica de las ciencias sociales del año 2015 realizado en La Universidad de Extremadura en Cáceres, España.

Este simposio estuvo dedicado a las investigaciones sobre “los recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro.” En él se presentaron resultados de investigaciones como las de Claudino (2015), De la Calle Carracedo (2015), Coudannes (2015), Latapí (2015), Saenz (2015), González, Pagès y Santisteban (2015), León (2015), Ortega y Pérez (2015) y Tovar (2015), los cuales se centran en reflexionar y comprender la ausencia y presencia de las mujeres tanto en el currículo, como en las concepciones y las prácticas que realiza el profesorado. Las investigaciones y los trabajos no solo hacen referencia al contexto español, sino que también destacan experiencias educativas de países como México y Chile. Esto evidencia que las problemáticas de la exclusión de las mujeres de la enseñanza de la historia son similares en distintos contextos educativos, como también que las problemáticas de género obedecen a las estructuras bajo las cuales se ha organizado el sistema educativo occidental (Crocco, 2008 y 2010; Giroux, 2003 y McLaren y Kincheloe, 2015). Este es el desafío que está asumiendo la didáctica de las ciencias sociales.

3.- El problema de investigación: la inclusión y la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

El creciente interés por la inclusión de las perspectivas de género y la reflexión en torno a la inclusión/exclusión de la diversidad de género y, en este caso, de las mujeres, no evita la existencia de problemas como la discriminación, la desigualdad, la segregación, la violencia, entre otras graves situaciones en los espacios educativos. Es probable que esto sea uno de los síntomas de que en la sociedad no se fomentan actitudes ni comportamientos reflexivos respecto a la desigualdad de género. Los femicidios, en los que se ven implicadas las mujeres (sin dejar de mencionar a gays, lesbianas, transexuales, entre otros).

Las preguntas que me he formulado junto con la Dra. Edda Sant y el Dr. Joan Pagès, han sido las siguientes: ¿las prácticas del profesorado de historia y ciencias sociales están incluyendo las perspectivas de género y visibilizando las experiencias de las mujeres? ¿Desde qué perspectiva se incluyen a las mujeres en la historia? y ¿bajo qué discurso y qué estructuras se potencian en la enseñanza que contribuyan al desarrollo de una ciudadanía que luche contra las desigualdades de género?, ¿qué está sucediendo en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que, aún en la actualidad, las mujeres siguen siendo víctimas de la violencia, de la segregación y de la invisibilidad?

Desde las prácticas docentes que logré realizar pude percatarme que la educación y la enseñanza –desde una perspectiva de género- se ha estructurado siguiendo los modelos planteados por el patriarcado (García Luque, 2015). Esto quiere decir que la presencia de las mujeres era mínima en comparación con la importancia y relevancia que se les daba a las acciones de los hombres. Tanto los contenidos, los libros, el currículo, como la organización y las relaciones entre las y los estudiantes con el profesorado se enmarcaban en tales construcciones. Las mujeres, socialmente, se potenciaban para aspectos privados, domésticos y emotivos. En contraste a los hombres se les potenciaba en los espacios públicos y en los deportes para mostrar valentía (Hidalgo y otros, 2003; Connel, 1993 y 1997).

A pesar de que realicé esfuerzos por incluir, modificar y cambiar algunas de las prácticas que se llevaban a cabo en las escuelas, no contaba con las herramientas, ni la formación, ni los conocimientos de la didáctica de las ciencias sociales para solucionar los problemas de la práctica. Podía potenciar aspectos de análisis de las estructuras de poder, de clase y de etnias asumiendo las críticas a la teoría crítica que realiza Pinar (2014). Este autor afirma que la pedagogía crítica fracasó en la comprensión de aspectos de la identidad política en el aula como la confianza, el riesgo y el deseo y que sus herramientas racionalistas no contribuyen a la liberación de los desequilibrios injustos de género, de etnicidad y de orientación sexual. Según Pinar, no se potencia ni se aborda desde la pedagogía crítica el “yo”, la subjetividad del individuo, lo que contribuye a negar la agencia y la capacidad de actuar.

En tal contexto me enmarcaba. No tenía las herramientas educativas para potenciar el desarrollo de una ciudadanía empoderada, activa y comprometida, que se comprendiera a sí misma, sus problemas, sus roles y las desigualdades de las que eran parte. Negué la autorreflexión de las identidades, del yo, y por tanto, las potencialidades para la participación. Por eso, la pregunta que me realizaba era ¿qué ciudadanía se está formando y qué espacios de participación podrá desarrollar si no se consideran los discursos y las estructuras hegemónicas que ha creado el patriarcado y que han mantenido en la ausencia a las mujeres?

En esta perspectiva se enmarca el problema de investigación. Con implicancias desde la didáctica de las ciencias sociales para la transformación de las desigualdades de género en justicia social para las mujeres. Es común ver en los medios la violencia de la cual son parte, la discriminación, la segregación, los estereotipos y los prejuicios. Incluso, muchas de estas prácticas que segregan y marginan por razones de género, son consideradas normales.

Las escuelas se enmarcan en estas estructuras. En ellas se construyen y consolidan estructuras a través de discursos que potencian y normalizan las desigualdades, los estereotipos, los prejuicios y la marginación. Esta puede ser una de las razones que explica que la sociedad continúe reproduciendo los problemas, violentando mujeres, asesinandolas, marginado las posibilidades de empoderare y emanciparse para llevar a

cabo una participación libre. A la vez, la crítica puede llevar a que la sociedad se comprometa por luchar para dar término a las desigualdades y las injusticias de género.

4.- Las preguntas y los supuestos de investigación.

1.- ¿Cuál es la relación y las coherencias que se presentan entre los discursos y las prácticas? ¿Existen relaciones entre lo que se expresa sobre la inclusión de las mujeres y lo que realizan en las aulas?

Supuesto 1: Es probable que se destaque la importancia de generar espacios que posibiliten la inclusión de las mujeres para luchar contra la discriminación y las desigualdades de género. Por otra parte, en las prácticas se puede manifestar una enseñanza basada en el currículum y en la historia tradicional con alta presencia de hombres poderosos. Es probable que las prácticas se basen en procesos políticos, económicos y/o bélicos con exclusión de las mujeres y sus experiencias.

2.- ¿Qué ventajas y qué limitaciones se presentan al incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza?

Supuesto 2: Es probable que los y las participantes le asignen una utilidad de importancia para el desarrollo de aspectos como la justicia social y la democracia. Puede que reconozcan que el trabajo que se realiza es mínimo y complejo de realizar en las escuelas.

Además, es probable que se identifiquen diversas ventajas y limitaciones. Entre las limitaciones, es posible que haya coincidencias en relación con el escaso papel de la formación inicial. También es posible que se citen las dificultades y el control que impone el currículum nacional y las administraciones de los centros por enseñar la historia “oficial” y de esa manera obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas

Por ventajas, es probable que se plantee el respeto a la diversidad y a las diferencias, el desarrollo de la conciencia ciudadana, la participación y la disminución de los estereotipos, de los prejuicios y de la discriminación sobre las mujeres.

3.- ¿Cuál es la relación entre el discurso que ha expresado el profesorado y las concepciones que han formado los y las estudiantes sobre la inclusión de la historia de las mujeres? ¿Existen relaciones entre la utilidad de la inclusión de las mujeres en la historia con lo que expresan los y las alumnas?

Supuesto 3: Es probable que los y las estudiantes expresen finalidades similares a las que manifiesta el profesorado en las prácticas que realiza. No obstante, los y las alumnas podrían manifestar algunas inquietudes sobre la poca presencia de las mujeres en relación con la prioridad que se les da a los hombres.

4.- ¿Qué alternativas o planteamientos entregan los y las participantes para incluir a las mujeres y de esa manera colaborar en la emancipación y en la transformación de las estructuras de marginación, discriminación y desigualdad de género?

Supuesto 4: Es probable que se identifiquen distintas posibilidades de transformación social con la inclusión de las mujeres. Podrían referirse a que a través de la inclusión podrían generarse compromisos sociales para eliminar las desigualdades de género.

5.- Los objetivos de la investigación.

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

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

3.- Contrastar y reflexionar sobre el discurso que expresan los y las alumnas sobre la inclusión y el trabajo con las mujeres, y la relación con lo que ha expresado el profesorado.

4.- Comprender e interpretar las posibilidades que plantean los y las participantes para generar cambios ante las desigualdades que ocurren en las aulas en torno a la ausencia de las mujeres y su historia.

6.- La definición de conceptos claves en la investigación.

Desde la perspectiva crítica y de género que se sitúa la investigación es importante definir algunos conceptos que forman parte del estudio. Dentro de las investigaciones educativas, estos conceptos pueden ser utilizados de distintas maneras, por lo que creo necesario definir y especificar las perspectivas bajo las que entiendo y comprendo sus significados. Los conceptos claves que definiré son los de: 1) Representaciones sociales y concepciones del profesorado; 2) género y mujer. El concepto de *representaciones sociales* se asemeja al de *concepciones*. En los ámbitos angloparlantes con mayor frecuencia se utiliza el concepto de *conceptions*, en cambio para los espacios franco e hispano se utiliza el concepto de *representaciones sociales*. Para la investigación los usaré de forma indistinta basado en los planteamientos anteriores.

a.- Las investigaciones sobre Concepciones y Pensamiento del profesorado.

Autores como McNeil (1986), Shug (1989), Thornton (1991a y b), Thornton y Wenger (1990), han trabajado las concepciones en diversas investigaciones educativas. Estas investigaciones han estado centradas en las relaciones entre el contenido de los discursos del profesorado y, en algunos casos, las prácticas que realizan. Los planteamientos bajo los que me situó para comprender el concepto de concepciones los entiendo desde las investigaciones de Cornett (1990), Evans (1988, 1989, 1990, 1993), Pagès (1997), Shulman (1986, 1987), Ponte (1994) y Wilson et al., (1994), Wilson & Readence (1993) y Wilson & Wineburg (1988).

Evans (1988, 1989, 1990, 1993) se planteó las preguntas siguientes para indagar, reflexionar y comprender el contenido de los discursos del profesorado: 1. ¿Qué concepciones tienen los profesores sobre el significado de la historia? ¿Cuáles son los orígenes de sus concepciones? 2. ¿Qué impacto tienen las concepciones de los profesores en el plan de estudios? 3. ¿Qué concepciones tienen los estudiantes sobre el significado de la historia? 4. ¿Qué impacto tienen las concepciones del profesorado sobre el significado de la historia en las concepciones de los estudiantes? (Evans, 1988). He considerado las investigaciones del autor ya que establece relaciones entre los discursos que entrega el profesorado y su manifestación en las prácticas. Para Evans las concepciones se expresan a través de los discursos, los cuales están contruidos por la interacción de factores como el hogar, la religión, la clase social, la política, la raza y el género.

Las prácticas del profesorado las analizo considerando a Pagès (1997), quien indica que para comprender lo que sucede en las aulas, es necesario tener conocimiento de las teorías que guían las acciones de los y las profesoras. Existen principios que guían su práctica y que llevan al profesorado a tomar decisiones. De manera similar considero Pagès (1997), quien coincide con Shulman (1986, 1987), al afirmar que en las prácticas del profesorado influyen factores como el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico, el conocimiento del currículo, el conocimiento pedagógico del contenido a enseñar, el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento del contexto en que trabaja y por último el conocimiento de las finalidades, los propósitos y los valores de la sociedad.

Pagès (1997) concuerda con Evans (1991) y Shulman (1986, 1987) al afirmar que las concepciones del profesorado están en directa relación con el conocimiento base y la ideología que expresa. Tales concepciones guardan estrecha relación con el proceso de planificación, enseñanza y práctica de aula. Pagès (1997) plantea la importancia de conocer el grado de concordancia o coherencia entre el pensamiento y la práctica. Agrega que investigar sobre las prácticas y el pensamiento del profesorado proporciona las herramientas que les permitirán reconocer y juzgar los principios y las creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan, y a hacerlo de la manera cómo lo hacen.

Según los planteamientos de Wilson & Readence (1993) las concepciones están influenciadas por diversas fuentes de conocimiento (el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico, la biografía, entre otros). Cornett (1990) coincide y plantea que las concepciones del profesorado son un conjunto sistemático de teorías prácticas personales (TPP) que interrelacionan las experiencias personales y sociales con las prácticas. Ponte (1994) coincide con ambos y agrega las concepciones actúan como marcos organizativos implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tareas. Constituyen una forma de ver el mundo y organizar el pensamiento y la acción.

b.- El concepto de Representaciones sociales en la investigación.

Para comprender el concepto de *Representaciones sociales*, considero las investigaciones de Moscovici (1961, 1979 y 1981), Jodelet (1986 y 1994), Borg (2003) y Audigier (2002). Para Moscovici² (1961), son modalidades de pensamiento práctico, orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal (Moscovici, 1961, 1979, 1981). La representación social es una modalidad particular del conocimiento, que se encarga de la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Se presenta como un “corpus” organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas por medio de las cuales las personas hacen inteligible la realidad física y social. Una buena forma de indagar las representaciones sociales es a través de entrevistas libres y análisis del discurso (Moscovici, 1961).

Jodelet (1986, 1994) define las Representaciones sociales como aquellas formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica y que forman parte de una realidad social común. Esto hace que tales Representaciones se manifiesten como verdades aceptadas en círculos sociales determinados. El profesorado, al compartir y aceptar tales representaciones, las valida como prácticas a realizar en el ejercicio de aula. Se visibilizan como imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede, llegando a dar sentido a aquellas cosas o situaciones que no comprendemos (Jodelet, 1986).

² Es el creador del concepto y gran parte de las investigaciones sobre representaciones sociales derivan de sus obras.

Borg (2003) coincide con los autores anteriores al afirmar que cada profesor construye sus propias teorías sobre la enseñanza, las cuales las reproduce en sus discursos y prácticas. Jodelet (1986) agrega que las representaciones se posicionan como estructuras cognitivas ordenadas y compartidas con ciertas comunidades. Por último, Audigier (2002) agrega que al comprender las representaciones de los maestros y las maestras comprendemos la manera en cómo y por qué toman tales decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la didáctica de las ciencias sociales, la investigación sobre representaciones sociales tiene un peso destacado. Considero las investigaciones siguientes: sobre representaciones sociales de profesores y estudiantes para profesores sobre las ciencias sociales (Pagès, 1999), sobre el tiempo histórico (Santisteban, 2005), el contenido (Jara, 2010), la educación para la ciudadanía (González, 2012) y la enseñanza de la historia de la infancia (Pinochet, 2015).

c.- Los conceptos de mujer y género.

Comprendo el concepto de “mujer” en la investigación como una categoría problemática que ha sido construida por el poder patriarcal con una finalidad normativa y excluyente. Tal comprensión la asumo desde las perspectivas feministas posestructuralistas (teoría *queer*). Proponen, como dice Butler (2001) que el concepto de mujer sea sometido a crítica, reflexión, problematización y por lo tanto rehecho en función de un marco democrático inclusivo y crítico. La “Mujer”, como la plantea Butler (2001) y Foucault (2008), es una construcción social que no es coherente, ya que obedece a contextos históricos, y se entrecruza con modalidades raciales, de clase, de etnia, de sexualidad y de identidades discursivamente constituidas.

Butler (2001, 2006) comparte con Mouffe (1993) que es complejo hablar de “mujeres” ya que el concepto y los conceptos están compuestos de categorías como sexo, raza, etnia, clase, edad, sexualidad, entre otros. Butler (2006) ha planteado que para exigir y luchar por las transformaciones sociales a favor de las mujeres hay que formar parte de un proyecto democrático crítico. La categoría de mujer se ha usado de forma diferencial

y para la exclusión. La mujer, en sí, no está considerada en su totalidad como sujeto de derechos.

Desde el poscolonialismo, para Spivak (1992), la mujer, sobre todo aquella activista, se ha presentado como subalterna en una historia que ha sido construida por la masculinidad. Esto implica que en muchas ocasiones las mujeres, en sus múltiples identidades, han visto “la historia desde fuera”. La problematización de las mujeres como grupo no busca en esencia conocer su historia como narrativa, sino que busca comprender cómo se han construido las categorías subjetivas y las estructuras de dominación y subordinación hacia las mujeres (Scott, 2008) provocando por tanto su marginación e invisibilización. Comprender y problematizar el concepto de “mujer” es una manera de reflexionar sobre cómo se han construido y cómo actúan las jerarquías de la diferencia, las inclusiones y las exclusiones. Desde la perspectiva psicoanalítica de Freud y Lacan (Lacan, 1972), las categorías de “mujer” (y “hombre”) no obedecen a descripciones biológicas, sino que son significantes de posiciones simbólicas asumidas por los sujetos humanos. La categoría mujer ha sido utilizada de forma diferencial y para excluir. No todas las mujeres han sido incluidas, ni todas se han sentido representadas con el término.

Es imposible separar los conceptos de “mujer” (así también “género” y “sexo”) de las intersecciones políticas y culturales en que se producen y se mantienen. La identidad “mujer”, como sujeto del feminismo, vendría a ser una unidad totalizadora que crea relaciones de subordinación racial, de clase y de etnias (Butler, 2006). El objetivo de Butler (2001) es deconstruir los conceptos para construir nuevas categorías que no sean sólidas, ni que actúen con un objetivo normalizador desde el poder. Al contrario, persigue crear marcos de inclusión donde se respete y reconozca la vida humana, se abran espacios para una ciudadanía dinámica y revisable, donde el diálogo, la negociación y la democracia sean los fundamentos.

El concepto de género lo comprendo, por tanto, desde la perspectiva que plantea Scott (2008) y Butler (1999). Para Scott (2008) el género significa conocimiento de la diferencia sexual. Según Foucault (1979), es una producción social creada entre las relaciones de poder, de dominación y de subordinación. Scott (2008) no se refiere a que

el género instaure las diferencias físicas entre mujeres y hombres, sino que el género es un conocimiento que ha sido producido por epistemologías históricas, creado a través de discursos, que han establecido un sistema de jerarquías, inclusiones y exclusiones binarias basadas en los rasgos físicos de las personas. Para Butler (1999), el género como construcción, hace alusión a que se ha formado bajo una matriz heterosexual (Foucault, 2008), que ha establecido las subordinaciones, las jerarquías y las normas. En efecto, el género y las expresiones de la feminidad son construidas desde perspectivas pasivas que actúan en oposición y/o ausencia de las características que se le atribuyen a las masculinidades (Butler, 1999).

Butler (2006) agrega que comprender el género como una categoría histórica es aceptar la construcción cultural que prima sobre las configuraciones corporales. Aceptar lo anterior equivale a que se pueda reformar. Los términos, por tanto, “masculino” y “femenino” son intercambiables, cada uno tiene su propia historia social, variando sus significados dependiendo de los límites geopolíticos y de las restricciones culturales sobre quién imagina a quien, y sobre todo, bajo qué propósitos. La estructura performativa del género, obedece a la recurrencia y las intencionalidades sociales en su construcción. Los términos para designar al género nunca se establecen de manera fija, sino que están en constante proceso de construcción y reconstrucción. La naturalización y la normalización en sus significados actúan para la validación y la aceptación social.

Para Beauvoir (2005), el género se adquiere por medio de las variables del sexo, es decir, a través de las múltiples variables abiertas del significado cultural originadas por los cuerpos sexuados. Para la autora, el género no es estático, sino que es una acción constante y repetida. De esta manera, el género se normaliza en la sociedad a través de la repetición y la reproducción, generando la aparición de un “yo” primario y natural como expresión de ese género (Butler, 2006). En este sentido, el género es un “estilo corporal” o “un acto” según explica Butler (1999). Tal acto corporal es al mismo tiempo intencional, que indica una construcción contingente y con significado para la sociedad.

El género no es la representación de una identidad estable, sino que es la expresión performativa de una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una *reiteración estilizada de actos*. (Butler, 1999). Según

Mouffe (1993), no es posible existir en el género de manera total y unívoca, ya que no hay ninguna posición de los sujetos que los vinculen de manera definitiva a las construcciones de género. Para la autora, el género no responde a construcciones permanentes, sino que está en constante proceso de producción-reproducción. Teresa De Lauretis (1989) coincide y agrega que el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente de los seres humanos. Aunque la comprensión del género, comúnmente, se corporaliza, para la autora es una “tecnología” articulada por la cultura y naturalizada por los usos, coincidiendo con Butler (2006) sobre la repetición y los actos performativos que se realizan.

La construcción del género a que hace referencia Butler (2006) se relaciona con algunos de los postulados de Foucault (2008). Para este autor, el poder regulador opera sobre el género, al igual que sobre otros tipos de normas sociales y culturales, en donde el género sería una expresión de una operación de poder más amplia. Para Butler (1999), no obstante, la subordinación del género como una construcción es realizada no desde un aparato regulador amplio, sino que a través de aparatos reguladores de poder adaptados específicamente a la construcción de las jerarquías de género. De esta manera, para Butler (2006) el género requiere e instituye su propio y distinto régimen regulador y disciplinador que lo sustenta.

El género como una norma o una construcción normalizada, de acuerdo a Butler (2006) y a Foucault (2005), no quiere decir que sea una ley, ni tampoco una regla. Una norma opera dentro de prácticas sociales contextualizadas, incorporadas en cualquier actor social. No obstante, la norma se puede regularizar. Según Foucault (2005), un reglamento es aquello que regulariza y también vigila y castiga. Los reglamentos operan a través de las normas, por lo que como una operación de poder, la regulación puede tomar dimensiones legales, sin embargo, no se agota en tales espacios, sino que obedece a las regulaciones cotidianas de la sociedad.

Wittig (2006) reflexiona y afirma que “una lesbiana no es mujer”. No se nace mujer, sino que se llega a serlo (coincidiendo con Beauvoir). Si las personas quisieran podrían optar por no ser ni de género femenino ni masculino, ni mujer ni hombres. Para la autora, las lesbianas vendrían a ser un tercer género, abriendo las posibilidades y la

problematización para comprender a las distintas expresiones de género como categorías políticas inestables y construidas. Para la autora, incluso, puesto que el “sexo” es una interpretación política y cultural del cuerpo, el género está incluido en el sexo, y el sexo ha sido género desde el comienzo. De esta manera, agrega, que el género es una construcción totalitaria que niega las posibilidades para pensar fuera de las estructuras bajo las cuales se ha construido.

En la investigación considero los conceptos de representaciones sociales, concepciones, mujer y género. La definición de las Concepciones y de las Representaciones Sociales colabora y ayuda para comprender las prácticas y el pensamiento que guía las acciones y los discursos que expresan. Son las formas de conocimiento y de significado que comparten en la sociedad, y que se materializan en las prácticas que realizan. La comprensión de las representaciones sociales y de las concepciones colabora en el entendimiento de las decisiones y las acciones que realiza el profesorado. Los conceptos de mujer y género son construcciones problemáticas que han sido creadas desde el patriarcado, en un contexto social e histórico determinado.

Por lo tanto, investigar sobre la ausencia o la presencia de las mujeres y sus experiencias en las clases de historia y ciencias sociales implica que se cuestionen los discursos, la formación, el currículo, entre otros factores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo anterior, la investigación se enmarca en un estudio sobre las concepciones y las representaciones sociales de actores y actrices que forman parte de los procesos de formación y de las prácticas que se realizan en las aulas.

Parte II: Bases Teóricas y Metodológicas

Capítulo II

Bases Teóricas

El objetivo del capítulo es presentar una síntesis de los fundamentos teóricos desde los cuales se sitúa la investigación. Presento, en primera instancia las perspectivas del paradigma crítico bajo el cual comprendo la problemática de la investigación de las mujeres en la historia. En segundo lugar trato el concepto de “invisibles”, desde las perspectivas de los estudios de género y los feminismos y desde la construcción historiográfica. Por último, presento sobre las investigaciones educativas sobre la ausencia de las mujeres en la historia y en la enseñanza. Comento los trabajos que reflexionan sobre las construcciones y las perspectivas que siguen los libros de textos, la formación y las prácticas del profesorado.

El capítulo se encuentra dividido en tres secciones:

- 1) La inclusión de las mujeres y su historia desde la teoría crítica.
- 2) Las mujeres desde el género, los feminismos y la historiografía.
- 3) La investigación sobre la enseñanza de las mujeres en la historia.

1.- La inclusión de las mujeres y su historia desde la teoría crítica.

Vuelto a la mujer (Yahvé) dijo: “multiplicaré los trabajos de tus preñeces. Con dolor parirás a tus hijos y, no obstante, tu deseo te arrastrará hacia tu marido, que te dominará (Génesis, 3, 16).

La historia la cuentan siempre los vencedores y las mujeres hemos sido las vencidas en todas las guerras, no solo de las bélicas [...] Es urgente contar la historia de nuevo tal y como ha transcurrido. Dando a las mujeres la verdadera dimensión que merecen, sacándolas del silencio que las niega en los libros de historia y dándoles el protagonismo real que han tenido, limpiando a los personajes femeninos del destino o bien ejemplarizante de reinas o santas o bien de contra modelo para que el resto de mujeres aprendamos lo que no debemos hacer

*VV.AA., La otra historia (Mujeres hablando de mujeres),
Tertulia Feminista Les Comadres. Gijón. 2003.*

Para comprender el concepto de currículum me posiciono en los planteamientos del paradigma crítico y los trabajos de Giroux (1990 y 1998), Apple (1991) y Apple & Beane (2012). Giroux (1998) plantea que el currículum tradicional no considera ni se cuestiona por el tipo de conocimiento que se enseña en las escuelas, no reflexiona cómo se ha construido el conocimiento histórico ni qué historia es la que se enseña: “La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarles conocimientos relevantes para ellos”. (Giroux, 1998:80-81)

Apple (1998), coincide al plantear que dentro de las construcciones curriculares ha primado la transmisión de una cultura hegemónica. La ideología que ha primado en la construcción del currículum es la de los poderosos, las elites y quienes controlan los gobiernos. El currículum fomenta la “distribución de las normas y disposiciones

convenientes al lugar que ha de ocupar cada uno en una sociedad jerárquica (Apple, 1998:33)” más que fomentar el desarrollo de habilidades y el pensamiento autónomo. Para Apple el currículum cumple una función primordial en la transmisión de la ideología dominante: “En primer lugar, reducen el abanico de conocimientos que la escuela presenta a lo que podríamos llamar el conocimiento “oficial” o de posición social alta que la cultura dominante produce o apoya [...] En segundo lugar, silencian las voces de los que están fuera de la cultura dominante, particularmente las personas de color, las mujeres y, por supuesto, los jóvenes (Apple & Beane, 2012, p. 30).”

El currículum, según Giroux (1990) y Barton (2002), busca el consenso y el mantenimiento del *status quo* dominado por el gobierno y las elites que se encuentran en el poder, entregando una visión pasiva y reduciendo los espacios de análisis en torno a las ideologías en la historia. Bonilla y Martínez (1992), Gouldner (1970) y Mozans (1974) agregan que se debe reflexionar en torno a las construcciones que guían el currículo con el objetivo de comprender cómo se ha construido la historia, la sociedad y el poder.

Existe un debate sobre cómo se puede visibilizar a las mujeres en el currículo de historia y de ciencias sociales:

1. La inclusión a través de cursos especiales que trabajen la historia de las mujeres.
2. La inclusión en algunos momentos de las clases de historia y ciencias sociales.
3. La inclusión a lo largo de todos los programas de las clases de historia y ciencias sociales.

En la investigación adopto el enfoque que reconoce la importancia de que la mujer sea visibilizada en cualquier tema de la historia. Para lograr esto es necesario reconceptualizarla bajo “temas controvertidos” o cuestiones socialmente vivas (González y Santisteban, 2011). Coincido con Pagès y Sant (2012), quienes plantean que la inclusión de las mujeres en la historia en el marco del trabajo sobre problemas

sociales relevantes “facilita actividades como los estudios de caso o los debates y simulaciones y se aleja de los contenidos y las estrategias más expositivas que tienden a la socialización y a la reproducción de los valores hegemónicos (Pagès y Sant, 2012:115).”

Los programas han sido contruidos desde la visión e ideología de las clases hegemónicas, entregando una visión parcializada y seleccionada de la realidad, con la finalidad de mantener el orden social y las estructuras de poder (Applebee, 1996). La temática se enmarca en el cuestionamiento de tales construcciones curriculares y las estructuras de poder que han excluido a las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La construcción hegemónica y patriarcal (García et al. 1993 y Fernández Enguita, 1991) ha provocado que la vida de los y las explotadas, las y los oprimidos, los y las marginadas, las vidas en general de hombres y mujeres corrientes esté ausente de los programas.

De los planteamientos teóricos anteriores y la revisión de la literatura, puedo comentar que el escenario actual es el siguiente:

1. Se construye el currículo bajo pautas hegemónicas e ideológicas que responden a las estructuras que posee el poder, y se excluyen en gran medida temáticas relacionadas con la presencia de las mujeres en la historia, como de otros actores de la sociedad.
2. Se reconoce que se deben incluir en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales la problematización de las experiencias de las mujeres y otros invisibles.
3. Se debate en torno a las maneras de incluir las experiencias de las mujeres en la historia. En la investigación me posiciono bajo un enfoque que las incluye en toda la programación curricular bajo la perspectiva del tratamiento de los problemas sociales relevantes.
4. Existen debates sobre cuáles son los problemas sociales relevantes que se deben tratar. En la perspectiva que adopto en la investigación, considero incluir la

problematización no solo de las mujeres en la historia, sino que del resto de personas que han sido omitidas. Así se le podría dar visibilidad y protagonismo a todos y todas quienes han aportado en la construcción del mundo. Merryfield (2000a, 2000b) y Zong (2002) plantean que es esencial que el currículo considere la globalidad de los personajes que forman parte de la historia.

Comprendo en la investigación, siguiendo a Woyshner (2002) y Thornton (2010) Noddings (1992), que las finalidades del currículo no se remiten solamente a la visibilización de las acciones de las mujeres en la historia, sino que debería producirse un cambio de enfoques que cuestionara las construcciones tradicionales y patriarcales. La finalidad debería ser la toma de consciencia sobre las estructuras androcéntricas de la sociedad y el empoderamiento de los y las alumnas para revertir y luchar contra la opresión. Las y el autor anterior afirman que se debe construir un currículum que visibilice tanto a las mujeres, como a otros actores y actrices que tienen notoria presencia en la sociedad pero que han sido silenciadas (intencionalmente) en las clases de historia y ciencias sociales.

Lerner (1979) y McIntosh (1983, 2005) han formulado unas tipologías sobre las distintas fases para la inclusión de las mujeres desde la perspectiva curricular. Usaré los modelos planteados por Lerner (1979) y McIntosh (1983) con la finalidad de comprender las concepciones y las prácticas del profesorado sobre la inclusión de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales. Ambos modelos se componen de las siguientes fases:

Tabla 6: Modelos de inclusión de las mujeres según Lerner (1979) y McIntosh (1983).

Lerner	McIntosh
Male-defined history.	Womanless, all-white history.
Compensatory history; missing and notable women are added.	Corrective history, also known as the exceptional other history.
Contribution history; women's contributions to male-defined society are highlighted.	Issues history; sexism and patriarchy serve as interpretive frameworks to women's history.
Oppression framework; women's history told through terms of oppression; Women on their own terms history.	Alternative starting point history; women's lives as history there's nothing too humble to study.
Female oriented consciousness in history; experiences of women in the past are valued and become the interpretive framework.	History redefined and reconstructed to include women's ways of being. Knowing, living and loving.

2.- Las mujeres desde el género, los feminismos y la historiografía.

“[...] Adopting new theoretical frameworks and discourses will provide social studies with a powerful and provocative set of tools to help reconsider the meanings of gender and sexuality for citizenship education. If we believe gender and sexuality to be products of social, historical, and cultural construction, and if we believe in equitable education for all citizens, then social studies must attend more comprehensively and proactively to how the field –in all its dimensions- has been and continues to be shaped by gender and sexuality.” (Crocco, 2008:185).

2.1.- Los y las “invisibles” en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

El término “invisible” se aplica a aquello que no se ve (que no significa que no está, sino que no se hace visible) que, para el caso de la investigación, son las mujeres en la historia. En general, su presencia es mínima tanto en el currículum, como en los textos escolares. Appleby, Hunt y Jacob (1994) y Pagès y Sant (2012) 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. Para los autores anteriores, la historia tradicional (racista, sexista y homofóbica) ha contribuido a la ausencia de las mujeres como de otras personas.

Pagés y Sant (2012), plantean que las mujeres junto a los pobres, niños, niñas ancianos y ancianas y aquellas pertenecientes a etnias no-blancas, son los grupos humanos que 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 la enseñanza de la historia sigue estando ausente. Movimientos como la Nueva Historia y la “Historia desde Abajo”, han planteado que “todo tiene una historia” (Burke, 1999; Hobsbawm, 1982, 1999). Los autores coinciden en afirmar que la historia tradicionalmente se ha presentado desde arriba, centrándose en las grandes hazañas, los grandes hombres, los estadistas, los generales, incluyendo a los eclesiásticos. El resto de la humanidad tiene asignado un papel menor, o simplemente no tiene asignado ningún papel. Es por esta razón que algunos historiadores comienzan a interesarse por la “historia desde abajo”, o sea, por las opiniones de la gente corriente y su experiencia del cambio social.

Desde la historiografía y según Burke (1999) existen corrientes que se han preocupado por la inclusión y visibilización de los y las actrices “invisibles”, tales como la “Historia desde abajo”, la historia de la “Gente Poco Corriente”, “la Historia de los subalternos”, “la Historia de las Mujeres”, la “Historia de la Infancia”, entre otros. Salazar (1992) indica que la historiografía ha dejado invisible “[...] a “la otra mitad de la historia”. Es decir, a la mujer. O mejor dicho, a la mayoría de las mujeres chilenas y a todas las mujeres de “bajo pueblo”. Aunque es cierto que han permitido a algunas –tan solo un puñado- inscribirse en las páginas de la Historia de Chile, es terrible constatar que ni la

mujer chilena del alto ni la del “bajo pueblo” han sido estudiadas con una perspectiva realmente histórica.” (Salazar, 1992: 64).

Desde la historiografía de género, algunas autoras y autores (Badinter, 1993; Bengoa, 2009; Connell, 1997; Hutchinson, 1992, 1995, 2001; Lerda y Todaro, 1997; Scott, 2008) se han preocupado por rescatar las acciones de las mujeres desde perspectivas como la psicología femenina, el trabajo, las mentalidades y la construcción de espacios corporales y laborales, entre otros temas. Álvarez de Zayas y Palomo Alemán (2002) agregan que la historia no solamente está hecha por los “grandes hombres”, sino que el papel tanto de mujeres, niños, niñas y hombres de otras etnias es fundamental para la comprensión de los procesos y las problemáticas.

La inclusión de las mujeres en la enseñanza, autoras como Crocco (2000b, 2002a y b, 2008). Ten Dam y Rijkschroeff (1996) y Grever (1991) comentan que trabajar con las experiencias de las mujeres, conlleva las ventajas de alentar a los jóvenes a identificarse más con el pasado y el presente. Así se podrían suprimir aspectos como la desigualdad de género, los estereotipos y la marginación de las mujeres. Crocco (2008) comenta que los estudios de Género y la inclusión de las mujeres en la enseñanza podrían conllevar un cambio tanto a nivel del discurso, como de lo que se entiende por la enseñanza para la ciudadanía. Los estudios sociales deben preocuparse de la inclusión en sus temáticas de aspectos relativos a género, raza, clase y orientación sexual.

Gutiérrez (1998), Casas (1999), Fernández Valencia (2004, 2006), Sarasúa y Gálvez, (2003) y Tomé y Rambla (2001) coinciden en afirmar que la inclusión de las mujeres podría provocar que se reflexionara sobre quiénes han sido los protagonistas de la historia y bajo qué pautas y modelos se ha construido la sociedad. Aunque en las últimas décadas ha habido cambios a favor de la igualdad entre los hombres y las mujeres, esto no quiere decir que la igualdad se haya conseguido. Autores como Benavente y Núñez (1992), Blanco (2013), Espigado (2004) y Subirats (1998, 1991) han coincidido al plantear que para plantear una enseñanza que fomente la diversidad de género, es necesario reinterpretar la historia y establecer un espacio en donde se deje en evidencia el rol que han cumplido tanto las mujeres, como el resto de personas que habitan en el mundo.

2.2.- La perspectiva de género en la investigación.

Los estudios desde el género y los feminismos han trabajado por visibilizar y problematizar a las mujeres y a otros colectivos marginados. Las mujeres –en específico- han sido trabajadas desde diferentes perspectivas. Presentaré un análisis sobre los estudios de género desde las perspectivas de los feminismos y la teoría *queer* y, además, comentaré algunos trabajos que tratan sobre las construcciones de las identidades de género. Por último, expondré unas breves ideas sobre las transformaciones que debería experimentar tanto la academia, como la sociedad para considerar las teorías planteadas. Estas investigaciones me han servido para establecer un posicionamiento teórico para comprender los conceptos de mujer/es, géneros e identidad/es.

Beasley (2005) ha planteado un recorrido sobre las distintas corrientes y escuelas que han trabajado los estudios de género y de sexualidad. Se pueden resumir en la tabla 7:

Tabla 7: Los estudios de género y sexualidad (Beasley, 2005: 25).

MODERNISM	POSTMODERNISM
Strong ← → Weak	Weak ← → Strong
<p>1. EMANCIPATORY (e.g. Liberal, Marxist/Socialist and Radical feminisms)</p> <p>2. (SINGULAR) GENDER DIFFERENCES (e.g. Radical, Socialist, and Psychoanalytic feminisms)</p> <p>3. SOCIAL CONSTRUCTIONIST (e.g. Socialist feminisms)</p> <p>4. (MULTIPLE) DIFFERENCES (e.g. Race/ethnicity/imperialism feminisms)</p> <p>5. POSTMODERN</p>	

Beasley (2005:19-25) identifica las principales corrientes feministas. Se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Primera ola (finales del siglo XVIII y entrado el XIX), donde las feministas realizan una crítica al liberalismo. La orientación es “emancipatoria” y se enfocan en revelar las opresiones de la masculinidad. Algunos objetivos son rescatar a las mujeres de la ausencia en que han estado. Se podían vislumbrar dos corrientes, una que asumía los principios del liberalismo y otra que consideraba los postulados socialistas y marxistas. En general, ambas perspectivas proponen la inclusión de las mujeres en las consideraciones universales del ser humano. La segunda ola del feminismo (1960 y 1970) recoge perspectivas liberales, marxistas, socialistas y radicales. Coinciden en exponer las estructuras de poder que oprimen a las mujeres y a otros grupos subordinados. Reconocen conceptos como el de “patriarcado” “heterosexualidad normativa”, entre otros impuestos por el poder de los hombres (grupo dominante) hacia las mujeres (subordinadas). Para la primera ola destaca principalmente las obras de Mary Wollstonecraft (2009), y para la segunda las obras de Betty Friedan (2009).
- Segunda perspectiva “la diferencia sexual” o de las “diferencias de género” (1970 y 1980s). Esta perspectiva incluye feminismos radicales, socialistas y psicoanalíticos. Reflexionan sobre la política de la identidad y plantean que la “emancipación” no tiene que tener el objetivo de incluir a la mujer en las perspectivas universales, sino que debe incluir a las mujeres desde las diferencias. Esta perspectiva busca revalorizar la diferencia de lo femenino como representación cultural, un valor autónomo y no como la otra mitad de lo masculino. Tal perspectiva afirma que las jerarquías deben desaparecer con el objetivo de considerar las diferencias de todos y todas las marginadas de la sociedad (homosexuales, lesbianas, entre otros). Para las integrantes de esta corriente, la identidad y la presencia en las jerarquías sociales son centrales en el análisis que realizan. Algunas escritoras de esta perspectiva desde la perspectiva radical Mary Daly (1978), desde la perspectiva socialista-feminista y psicoanalista Nancy Chodorow (1980, 1999), desde el psicoanálisis posmoderno feminista Elizabeth Grosz (1997) y Luce Irigaray (1985a y b), entre otras.

- Las “múltiples diferencias” comparte muchos puntos con la anterior perspectiva. Aquí consideran las interacciones en la clase, la etnia y el imperialismo y el feminismo. En esta perspectiva las corrientes marxistas y socialistas y posmodernas. Consideran que las mujeres no son solo oprimidas por razones de identidad, diferencia sexual o de género, sino que existe una multiplicidad de diferencias de distintas jerarquías y producidas por distintos grupos de poder que implican diferencias y marginaciones. En esta perspectiva destacan los trabajos de Spivak (1992 y 2012), Ashcroft et al., (1998), hooks (2000) y Mohanty (2003).
- La perspectiva del construccionismo social feminista (poder relacional) rechaza las posiciones de la diferencia de género, argumentando que las diferencias no obedecen a factores propios de la identidad, sino que son creadas por las relaciones de poder. Las identidades, constantemente, son hechas y rehechas por los diseños de las estructuras de poder. A diferencia de los enfoques posmodernos, esta perspectiva reconoce la estabilidad de las categorías de identidad en el tiempo. Destacan autoras como Jackson (1998), Weeks (1985) y Vance (1992).
- Por último (1990s hasta la actualidad) existen corrientes desde lo que se llama el feminismo posmoderno, y otras como el posestructuralismo feminista. En esta última corriente es donde me posiciono. Esta corriente tanto considera las pluralidades de las diferencias, como busca desestabilizar las categorías de identidad, los binarios, los grupos humanos, entre otros. Aparecen teóricas como Butler (2001, 2006) que consideran, por ejemplo, los marcos de las múltiples diferencias, reflexionando sobre las creaciones y perpetuaciones de las opresiones. Rechazan concepciones fijas o inherentes de identidad, ya que afirman que las identidades obedecen a factores de poder y se insertan en contextos sociohistóricos determinados. Plantean que no existe una “verdad” sobre la identidad. Buscan deconstruir las categorías creadas e impuestas desde el poder y generar nuevos marcos conceptuales de inclusión. Además de Butler, destacan autoras desde la teoría *queer* como Whittle (1996), Epstein (1999) y Seidman (1993).

Existen además corrientes que se enmarcan en el discurso “oficial” que discuten las construcciones de las identidades, como de las categorías de sexo y género. Fausto-Sterling (2000) plantea que desde los discursos de la diferencia sexual como hecho “natural” se apela a la reproducción sexual como categoría que marca la división entre “masculino” y “femenino”. La autora plantea dos momentos que explican las concepciones sobre el sexo y el género que han primado y se han erigido (hasta hoy) como planteamientos “oficiales”. Por una parte las posturas de Money y Anke Ehrhardt que definen que el sexo se refiere a los atributos físicos, y está determinado por la anatomía y la fisiología, mientras que el género es una transformación “psicológica del yo” con la convicción interna de que uno “es macho u hombre” lo que vendría a ser la identidad de género. De esta manera, aspectos como los cromosomas, las hormonas y los genitales se constituyen como el soporte “natural” a las diferencias sexuales “naturales”.

Fausto-Sterling (2000) agrega que las feministas de la segunda ola (Beasley, 2005) argumentaron que el sexo es distinto del género. Manifestaron que aunque los cuerpos masculinos y femeninos cumplen funciones reproductivas distintas, solo pocas diferencias son entregadas por la biología y las mayores son parte de las construcciones sociales. En palabras de Fausto-Sterling (2000:4): “If girls couldn’t learn math as easily as boys, the problem wasn’t build into their brains. The difficulty resulted from gender norms- different expectations and opportunities for boys and girls. Having a penis rather than a vagina is a sex difference. Boys performing better than girls on math exams is a gender difference”. Agrega que, oficialmente está establecido desde la medicina y la ciencia que la determinación del sexo obedece a factores biológicos como: el sexo genético o cromosómico (XY o XX); las glándulas reproductivas tanto internas como externas; el sexo hormonal (andrógenos y estrógenos); las características fenotípicas, o sexo fenotípico (los pelos faciales o corporales); el sexo que se asigna por la ciencia y la sociedad y; la identidad sexual que comporta.

Para esta investigación me posiciono en los planteamientos de los estudios de género y sexualidad desde las corrientes posestructuralistas. Desde tales perspectivas se presta un servicio teórico y político a las consideraciones de los “otros”. Se busca recuperar sus historias y sus voces (Giroux, 2003). Ciertos sectores del paradigma crítico educativo

han considerado tales perspectivas (Giroux, 2003) y han cuestionado al modernismo y a sus categorías conceptuales. Se elaboró un discurso de crítica y posibilidad que ayudó a los grupos subordinados y excluidos a comprender sus propios mundos e historias sociales. Además de que les entregó nuevos discursos, vocabularios políticos y culturales para definir y forjar las identidades colectivas e individuales (Lipsitz, 1990).

Considero, además, los planteamientos del paradigma crítico (Giroux, 2003) que recogen las perspectivas feministas posestructuralistas y posmodernas. Tales perspectivas y paradigmas no son excluyentes en mi investigación, ya que se oponen a una visión lineal de la historia que legitima las ideas patriarcales de la sociedad, de la ciencia y de la razón. Propone que se reflexione desde la historicidad, la subjetividad y considerando las construcciones de raza, de género y de clase. Según Giroux (2003) el posmodernismo feminista desde la perspectiva educativa crítica ofrece al profesorado las herramientas para cuestionarse las relaciones de conocimiento y de poder tanto en las narrativas como en las prácticas. Estas corrientes buscan ofrecer a los y las alumnas marcos de comprensión sobre el poder, el patriarcado, las jerarquías y las posibilidades para la formación de una sociedad democrática, inclusiva y justa.

Las reflexiones que realizo en la investigación las comprendo desde los conceptos y las categorías de: la formación de las identidades y los discursos, la construcción de los géneros desde el poder y la diversidad, y las posibilidades en la deconstrucción de las estructuras de género. Tales categorías las entiendo de los planteamientos del posestructuralismo y el feminismo posmoderno y las relaciones con el paradigma crítico educativo. A continuación realizaré un breve repaso sobre los referentes que considero para comprender cada categoría y conceptos antes mencionados.

a.- Identidades y discursos: Desde la teoría *queer* se han cuestionado tales construcciones como espacios únicos y cerrados sobre sí mismos (Butler, 2006). Se propone la subversión de las categorías de sexo y género desde la desnaturalización de las identidades (Solana, 2013). Se ha descartado desde estas corrientes, que las identidades respondan a procesos biológicos. Brah (2011) afirma que las identidades no son fijas, sino que responden a una multiplicidad de relaciones que están en constante movimiento. Tanto las categorías de identidad de sexo, como de género, son

expresiones construidas en base a la diferencia sexual más que constructos que obedecen a procesos naturales (Scott, 2008). Lacan (2013) agrega que tanto las categorías de “hombre” y “mujer” son significantes simbólicos asumidos por los seres humanos, por lo que la identidad sexual no es estable, sino que responde a la consolidación a través de la repetición y la relación con un “otro” (Butler, 2006; Lacan, 2013). La identidad, plantean Butler (2001) y Foucault (1978, 2008) siempre se construye dentro de complejas interacciones entre el discurso y el poder, y éste se entiende en función de las convenciones culturales heterosexuales y fálicas.

Beauvoir (2005) ha planteado que comprender las identidades de las mujeres es un ejercicio difícil, ya que en ellas se entrecruzan lógicas de ficción y de realidad. Ha planteado; no se nace mujer, se llega a serlo. Mouffe (1993) coincide al afirmar que no es posible existir en el género de manera total y única ya que no existen las identidades sociales completas y permanentes. Son parte de múltiples y constantes cambios. Reflexionar en torno a la identidad es insertarse en una reflexión en torno al género. Butler (2007, 2006), coincide y afirma que la conceptualización de la identidad de mujer/es está dominada por una multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas que la conforman. Debe reconstruirse el fundamento de lo humano en respuesta a las diversidades y a los contextos sociales e histórico-culturales en que existe.

Hay centros de poder y de discurso que elaboran y construyen las identidades (Butler, 2007). Wittig (2006) ha definido que tanto la biología como la naturaleza no conforman al hombre ni a la mujer, sino que la existencia de los binarios responde a estructuras simbólicas ligadas de forma dialéctica y les otorga una apariencia de solidez e inamovilidad. La mujer solo existiría en los sistemas heterosexuales de pensamiento, que la relacionan con un opuesto que la define y la construye (Wittig, 2006; Barrientos, 2015). La investigación feminista y en género, afirma Scott (2008), rechaza conformarse con lo establecido. Ha resistido la consolidación de las mujeres dentro de categorías homogéneas, incluso cuando éstas eran formuladas a nombre de todas “las mujeres”.

b.- La construcción de los géneros y el poder: Conceptos como reproducción, hegemonía y jerarquías de género han sido reflexionados desde las perspectivas feministas posestructuralistas considerando los planteamientos de autores como Althusser (1974, 2015), Bourdieu (1981), Barret (1980), Gramsci (2009) Derrida (2005), Habermas (1992) y Foucault (2005, 2008). Han coincidido en que tales conceptos actúan a distintos niveles tanto desde la clase, la raza, el sexo, las etnias, entre otras. Tales teorías cuestionaron las construcciones en torno a la igualdad, la diferencia y los roles como productos sociales. Butler (2007) afirmó que el género no se ha construido de forma coherente sino que depende del contexto, de la raza, de la clase, de la etnia y de la sexualidad. Tales factores, generalmente, están determinados por convenciones heterosexuales (Butler, 2007).

Algunas teóricas (Butler, 2001, 2006; Wittig, 2006) coinciden con Foucault (1978), al plantear que el género actúa como una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos e instituye el género binario. Butler (2001, 2006) considera a Foucault (2008) y coincide en reconocer que el género es una construcción social formada por el poder y el saber, y agrega que la crítica debe visibilizar cómo operan, cómo se construyen y cómo se instauran estas estructuras. En el área de la historia, Scott (2008) plantea que se ha escrito en excluyendo a las mujeres y los estudios de género, debido a que la cultura ha sido patriarcal. Agrega que la masculinidad configura sus símbolos y prácticas, los cuales, excluyen las acciones de las mujeres, ya que si se les incluye, equivaldría a reconocer que ellas en sus subjetividades están en los mismos niveles que el patriarcado (Butler, 2006). De ahí que han existido diversas expresiones históricas que han perseguido, por ejemplo, visibilizar a las mujeres en igualdad a las acciones de los hombres, visibilizarlas desde la represión y la marginación y crear nuevas periodificaciones, acontecimientos y narrativas desde la historicidad femenina (Scott, 2008).

Butler (2006), Scott (2008) y Talburt y Steinberg (2005) coinciden y plantean que desde la construcción de género los términos “masculino” y “femenino” son intercambiables; cada uno tiene su historia social y significados, los cuales son variables dependiendo de los límites geopolíticos y de las restricciones culturales. Tal recurrencia no es sinónimo de igualdad, sino que indica la manera por la cual la articulación social del término

depende de su repetición, lo que vendría a constituir la estructura performativa del género. Los términos que designan al género no están establecidos, sino que están en constante proceso de formación y construcción, o como plantea Scott (2008) en producción, reproducción y transformación constante. La conciencia de género y de su construcción es un logro que se ha construido por medio de las experiencias históricas y de las contradicciones del patriarcado, el colonialismo y el capitalismo (Haraway, 1995).

c.- Las posibilidades de deconstrucción y de transformación: Butler (2006), plantea que los estudios de género no deberían destacar solo por aportar teoría, sino que la finalidad debería ser la transformación social. Deberían existir prácticas y acciones que provoquen intervenciones políticas, sociales e institucionales, entre otros niveles. Es relevante que la vida de las mujeres y sus acciones sean representadas de forma adecuada, sincera y desde la diversidad (Butler, 2007). El género, comparten Beauvoir (2005), Butler (2007) y Wittig (2006) exige nuevos vocabularios y discursos que instauren, multipliquen y resignifiquen sus categorías. Wittig (2006) agrega que de manera radical se debería destruir todo el discurso sobre el sexo y derribar la gramática. Tanto “género” como “sexo” son abstracciones sociales impuestas por la fuerza que generan una realidad de segundo orden. Haraway (1995), agrega que es necesaria la crítica feminista para que se comprendan cómo se han creado y así posibilitar a los cuerpos, a las identidades y a los significados de oportunidades en el futuro.

Fraser (2008) afirma que para alcanzar un marco global de respeto y justicia social se deben relacionar la política de identidad y de clases con las perspectivas de la redistribución como las del reconocimiento. Aunque comenta que desde ambas posturas (redistribución y reconocimiento) existen diferencias³ y desde algunos círculos pueden

³ Por un lado la teoría de la redistribución se identifica con el marxismo ortodoxo, por otra parte la teoría del reconocimiento se enmarca con el posestructuralismo. No obstante, Los intelectuales que se identifican con la tradición marxista plantean que la teoría del reconocimiento no recoge en toda su profundidad la injusticia capitalista porque pasa por alto las relaciones de producción y no problematiza la explotación, la dominación y la mercantilización. De la misma manera, quienes siguen el posestructuralismo afirman que el planteamiento de la redistribución lleva consigo asunciones normalizadoras centradas en la subjetividad, que impiden realizar una crítica radical (Fraser, 2008).

ser mutuamente excluyentes, afirma que en los tiempos y problemáticas actuales, la justicia necesita un marco que incluya y englobe ambas perspectivas. Propone, de manera general, desde el plano teórico-moral un modelo reconocimiento de estatus y una concepción bidimensional de la justicia centrada en el principio normativo de la paridad de participación. Desde la teoría social, propone una idea dualista perspectivista de la redistribución y el reconocimiento. Este enfoque, según Fraser, puede recoger tanto la deconstrucción de la diferencia de clase como las problemáticas de subordinación de género, de identidad y de sexualidad.

Scott (2008) plantea que se debería llevar a cabo –desde lógicas posestructuralistas-políticas feministas y epistemológicas radicales, que deconstruyan lo instaurado en torno a la igualdad, la diferencia y el feminismo. La historia de las mujeres, la historia feminista o la historia de los géneros, no se debe remitir al recuento de las grandes obras realizadas por las mujeres, sino en la exposición de aquellas acciones silenciadas del género, enfrentándose de forma crítica a las actuales construcciones. Eso implicaría la reconstrucción de la historia. Butler agrega que (2006: 302) “seguimos viviendo en un mundo en el que se corren graves riesgos de marginación y violencia física a causa del placer que se persigue, la fantasía que se encarna, el género que uno performa.”

Alonso et al., (2007) afirman que la escuela y la sociedad se han construido desde la diferencia. Tanto desde las disciplinas como los contenidos se han formado en base a los estereotipos y los prejuicios de género. Autores y autoras como Hubbard (2013), Casas (1999), Oesterreich (2002), Smith (1996), Stone (1996), Subirats (2001) y Vázquez (2003) plantean que la escuela se ha construido en las líneas del patriarcado. El androcentrismo transmite fuertes estereotipos y prejuicios que directa e indirectamente, marginan y segregan a las mujeres, a las identidades y a los géneros. Se debe repensar y subvertir la construcción de la escuela con el objetivo de crear espacios de igualdad y la vez de diferencia y de múltiples identidades y sexualidades. Para superar problemas como la violencia, la discriminación, la subordinación, entre otros, que aquejan no solo a las mujeres, se deben trabajar por comprender, reflexionar y reconstruir las categorías de identidad como de género desde la inclusividad, la diversidad y la democracia.

2.3.- La evolución de la historia de las mujeres: breve repaso sobre las temáticas que se han trabajado.

Comentaré algunos de los temas que han trabajado los y las historiadoras y que dan cuenta de la presencia y acciones de la mujer en todas las etapas y en todos los procesos de la historia. Considero algunas investigaciones pertenecientes al ámbito europeo y al norteamericano (Francia, Gran Bretaña y los Estados Unidos), con énfasis en el caso de Chile -que es donde se enmarca la investigación- a fin de evidenciar la gran heterogeneidad en temas y publicaciones que existe en entorno al tema.

Durante los 80's se asiste a la aparición de diversas investigaciones relativas a la historia de las mujeres que cuestionan las bases epistemológicas de la historiografía, la periodización y las construcciones tradicionales de la historia que solo han considerado a los hombres (Zárate y Godoy, 2005). Además de visibilizar a las mujeres en los distintos procesos, se han preocupado de dejar en claro las estructuras de poder y marginación bajo las cuales ha vivido.

Para la escuela positivista lo importante eran los hechos políticos, lo que provocaba que las mujeres estuvieran excluidas de esta historia. Por otro lado, el materialismo histórico consideró, en un primer momento, al proletariado como el motor de la historia. En este relato las mujeres fueron también excluidas ya que únicamente se le daba valor económico como productor al hombre. Con el desarrollo del capitalismo, el trabajo doméstico perdió la consideración de "productividad" dejando a la mujer fuera del análisis. Thompson (1989) en su trabajo "*La formación de la clase obrera en Inglaterra*" realiza un análisis sobre las clases trabajadoras desde la perspectiva marxista. Una de las críticas que ha recibido tal obra es que existe una concepción neutra o masculina de la identidad de clases. Para Scott (1988a), se deberían explicar las diferentes experiencias de hombres y mujeres en las relaciones de producción.

Desde las corrientes del pos-marxismo los planteamientos de Gramsci (2009) sobre las estructuras de hegemonía ideológica y la reproducción de los sistemas dominantes de creencias y actitudes, han contribuido a plantear la segregación y la marginación de las mujeres como un producto hegemónico e ideológico patriarcal. Natalie Zemon Davis en

1976 y Mary Nash en 1984 colaboraron en abrir el camino para escribir la historia de las mujeres con una perspectiva de género. Para las autoras era esencial el estudio de los roles “tradicionales” que ha desempeñado la mujer a lo largo de las diferentes etapas históricas.

Natalie Zemon Davis (1976), Mary Nash (1984), Anderson y Zinsser (2009), Duby y Perrot (200), Perrot (2009), Scott (1986, 2008) han retratado a la mujer desde una perspectiva de género que considera temas como el cuerpo, el trabajo y la economía femenina, la participación política y sus acciones en la vida cotidiana a lo largo de la historia. Las autoras dejan en evidencia que las mujeres han estado presentes a lo largo de toda la historia y que su ausencia ha sido provocada de forma intencional por la masculinidad.

En Chile se pueden distinguir dos etapas que responden a las temáticas que han preocupado a los y las historiadoras. Una primera etapa entre principios de los años 80's y principios de los 90's donde se trabaja desde la descripción y análisis histórico de la presencia femenina en diferentes procesos, con algunas incidencias de la perspectiva de género. La segunda entre los años 90's y principios del 2000, que desde la perspectiva de género analiza y reflexiona sobre los procesos históricos y los estereotipos y las desigualdades en que han vivido las mujeres (destacan temas como la desigualdad salarial, laboral, doméstica, las huelgas, y el poder de los hombres).

Entre los principales temas que se han investigado destacan las luchas por el sufragio femenino (Salinas, 1987, 1994; Gaviola, Jiles, Lopestri y Rojas, 2007), las ideologías religiosas (Maza, 1980), las mentalidades, la vida cotidiana, el trabajo, las sexualidades, las expresiones artísticas (Cavieres y Salinas, 1991; Hutchinson, 1992, 2006, Godoy, 1995; Lavrin, 1995; Montecino, 2008; Pinto, 2011; Tinsman, 2002; Veneros, 1997; Zárata, 2007). Estas autoras se han preocupado de hacer visible a la mujer destacando los prejuicios, las desigualdades, los estereotipos y las construcciones de las identidades. La investigación de Fermandois y Stuvan (2011) manifiesta que la mujer y su historia se encuentran presentes en cada tema y proceso que se quiera estudiar, donde no solo es visible solo la mujer blanca de clase alta, sino que las protagonistas son las

mujeres indígenas, las mulatas, las de color, las solteras, las casadas, las viudas, las artistas, las prostitutas, las religiosas, entre otras.

Actualmente existe una amplia producción en constante evolución. En mi investigación pretendo indagar cuáles de estas temáticas y bajo qué principios teóricos y prácticos se han incorporado al currículo y a la enseñanza de la historia en Chile, o si no lo han hecho, qué perspectivas han asumido los y las profesoras para determinar tales exclusiones.

3.- La investigación sobre la enseñanza de las mujeres en la historia.

“[...] cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo y único de cultura que produce exclusión y desigualdad”

(Aubert, et al., 2010: 88).

Los planteamientos que expondré en las páginas siguientes me han aportado sustentos teóricos y metodológicos para comprender:

1. Las finalidades de las construcciones curriculares chilenas y su relación con la visibilización de las mujeres y otros actores.
2. Las representaciones sociales, concepciones y prácticas que tiene el profesorado sobre el currículo chileno, y su relevancia para la planificación de las clases y la elección de los protagonistas a enseñar.

3.1.- Investigaciones sobre la presencia de las mujeres en los libros de texto.

Las investigaciones sobre los libros de texto y la inclusión de las mujeres con que he trabajado comentan que:

1. Visibilizan a las mujeres principalmente desde perspectivas políticas, militares y económicas. Las mujeres, sus problemáticas y su historia están subordinadas al relato oficial dominado por los hombres.
2. El relato sobre la historia de las mujeres está construido bajo los estereotipos y los prejuicios que denotan la desigualdad y la marginación de los géneros.
3. No todos los hombres son los protagonistas de los libros de texto. También están excluidos los pobres, los inmigrantes, los trabajadores, entre otros que no son parte de las clases políticas ni han “destacado” por sus acciones.

Autoras como Crocco (2010), Hahn (1996), Kuznic (2000), García Luque (2015), García Luque y Peinado Rodríguez (2012 y 2015), Pagès y Sant (2011, 2012) y Álvarez de Zayas y Palomo Alemán (2002), entre otros, han investigado la presencia de las mujeres (y otros invisibles) en los libros escolares, destacando que los libros se apoyan fundamentalmente, en el protagonismo de los hombres y el de personalidades y masas anónimas. De esa manera, se ha privado la posibilidad de revelar el papel activo de todas y todos los sujetos de la historia.

Crocco (1997) y García y Roset (1992) comentan que la construcción, en su mayoría, refleja a los hombres blancos como protagonistas en temas de diplomacia, de economía, de política y de guerras. Los libros muestran una historia cargada de estereotipos y prejuicios en torno a las mujeres, los homosexuales, los indígenas, los inmigrantes, entre otros. (Marolla, 2014). A pesar de que la mujer constituye y ha constituido el 50% de la humanidad, los libros de texto y el currículum solo se remiten a trabajar con una mínima parte de la población masculina. Lomas (2002), en este sentido, afirma que los libros de texto traducen y replican el androcentrismo que existe en la sociedad.

García et al., (1993) y Martínez, Baró, y Ruiz (2004) y Blanco (2003) coinciden con los planteamientos anteriores afirmando los libros limitan las posibilidades de las mujeres, ya que ofrecen una visión distorsionada de la realidad, reduciendo las posibilidades de realizar una crítica y una reflexión sobre las construcciones tanto del pasado como del presente y del futuro. Así, la imagen que ofrecen sobre las mujeres es la de un personaje

relegado eminentemente al ámbito doméstico y privado sin mayor participación en el devenir de la sociedad (Tomé, 2002 y Moreno, 2006).

El porcentaje de mujeres en los libros de texto es uno de los aspectos más investigados. Estudios realizados en EUA sugieren que la presencia femenina es nula (Hahn, 1996) o muy minoritaria: pasando del 1.28% (Feiner, 1993) entre 1974-1984, a un 1.71% (Feiner, 1993) el 1991 y al 12% en 2001 (Avery y Simmons, 2011). Crocco (2010) agrega que en los textos de historia de los EUA de los 90's, cada 100 hombres solo se encontraban 16 mujeres. Crocco (2008) comenta que en general las mujeres y su historia están ausentes de la enseñanza, el currículum y los libros. Solamente se incluyen -de forma aislada- mujeres “destacables” como presidentas, científicas y algunas intelectuales. Los trabajos de Levstik y Barton (1997), los protagonistas de los textos son aquellos hombres ligados al poder, la administración, la política y la esfera pública. Según los autores, la exclusión y la invisibilidad de las mujeres provoca que la enseñanza pueda generar estereotipos y prejuicios en torno a las mujeres y su historia (Barton y Levstik, 2004).

En base a las investigaciones de Pagès y Villalón (2013a), Francke y Ojeda (2013), Marolla (2014) para el caso chileno, puedo comentar que en los libros de texto: 1) la mujer se visibiliza en algunas secciones. La imagen que se proyecta es reproducida desde una visión androcéntrica y construida en base a los prejuicios y los estereotipos de la desigualdad y exclusión de género; 2) a las mujeres que aparecen en los libros se les niega su historicidad. Los relatos que las incluyen son contruidos desde la visión masculina y patriarcal y; 3) los temas que guían los libros rescatan la historia de tipo político y económico con protagonistas hombres, blancos y con poder político, económico o militar. Los pobres, los inmigrantes, los indígenas, los trabajadores, están en gran parte ausentes.

Las investigaciones de Blanco (2003), Garreta y Careaga (1987), García Luque (2013 y 2015), García Luque y Peinado Rodríguez (2012 y 2015), Gómez y Tenza (2015), Ortega y Pérez (2015), Subirats y Tomé (1991) Tomé (2002) y Subirats (1991, 1998), para el caso español, comparten las conclusiones anteriores. La construcción de los textos destaca por ligarse al androcentrismo, relegando a las mujeres a los planos

privados y domésticos. Los materiales transmiten roles que definen lo que deben ser los hombres y las mujeres, donde se priorizan las temáticas de política, de economía y de guerras con una alta presencia masculina, por sobre aspectos relacionados con la afectividad, las relaciones interpersonales y el ámbito privado (Gutiérrez Sánchez, 2012).

Pagès y Sant (2011, 2012) coinciden en sus investigaciones con los planteamientos anteriores y agregan que los libros son construidos desde cinco perspectivas diferentes: 1) la historia sin mujeres; 2) la historia y las mujeres; 3) la historia de las mujeres; 4) la historia para las mujeres y; 5) la historia desde las mujeres (Pagès y Sant, 2012:102).

Desde distintos colectivos han existido esfuerzos por incluir a las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales (Parrón, 2010; Martínez et al., 2013 y FETE, 2013), han visibilizado a las mujeres en distintas etapas históricas y desde diferentes perspectivas. Los materiales proponen a los y las estudiantes que reflexionen de forma crítica la ausencia y el papel que han desempeñado las mujeres durante la historia; la diversidad de roles que han asumido y; la importancia en la construcción de la historia. Destacan, además en ofrecer una perspectiva crítica y reflexiva sobre la situación actual de las mujeres y las problemáticas de desigualdad, estereotipos y prejuicios que giran en torno a ellas.

Los materiales de Pagès et al. (2010), han buscado que los y las jóvenes conozcan el papel de las mujeres republicanas durante y posterior a la Guerra Civil española. O el material de Hidalgo et al., (2003) que plantea nuevas perspectivas desde las mujeres y las diversidades de los géneros para la enseñanza de la geografía y la historia. Las actividades de las autoras están planteadas desde el desarrollo de la empatía histórica y las reflexiones sobre los problemas sociales y la discriminación.

En síntesis, los materiales que considero en la investigación que reflejan las problemáticas y complejidad de las mujeres en la historia se han encargado de: 1) visibilizar a las mujeres desde diferentes perspectivas y contextos; 2) plantear nuevas perspectivas para comprender y reflexionar sobre la historia y sus protagonistas, en especial las mujeres; 3) visibilizar que todas las mujeres pueden ser estudiadas y; 4)

fomentar perspectivas de formación desde la empatía, la identidad y el compromiso con las transformaciones de las desigualdades sociales.

3.2.- Investigaciones sobre la formación y las prácticas del profesorado para incluir a las mujeres y su historia.

“[...] the assumption is that all persons mentioned in the social studies curriculum are heterosexual until proven otherwise.” (Thorton, 2000:179).

Las investigaciones que considero están basadas en reflexiones sobre la formación y las prácticas que ha realizado el profesorado. Autores y autoras como Asher y Crocco (2001), Bickmore (2008), Crocco (2010), Crocco y Libresco (2006), Cruz y Groendal-Cobb (1998), Fernández (2004), Fouts (1990), Hahn (1996), Hess (2008), Karmes (2000), Levstik y Groth (2002), Merryfield y Crocco (2003), Richburg et al., (2002), Smith (1997), Woyshner (2002) llevan a plantear que:

1. Los trabajos que tratan sobre la formación del profesorado para enseñar a las mujeres en la historia son escasos. Los que existen se insertan en investigaciones que tratan sobre el género, la diversidad, la igualdad, la discriminación, la inclusión, etc.
2. El profesorado debe cambiar los enfoques para incluir y trabajar a las mujeres. Deben considerar perspectivas como el género, la inclusión y la deconstrucción de los estereotipos y los prejuicios de género.
3. La inclusión de las mujeres y su historia en la formación del profesorado debe ser un tema transversal y no un apéndice. En la elección que se hagan de los protagonistas a enseñar deberían incluirse a las mujeres desde sus problemáticas en igualdad de condiciones a los hombres.

Alonso Gutiérrez (1998), Ladson-Billings (1996), Sadker y Sadker (1986, 1991) y Vavrus (2009), a través de sus investigaciones han coincidido en que actualmente la

formación no considera a las mujeres y su historia ni las perspectivas de género. Reconocen que el profesorado actúa como un agente en la transmisión de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades de género, y que por lo tanto, se debería motivar a los y las profesoras a cambiar los enfoques que siguen en la historia y en la enseñanza. La formación, como plantean Hubbard (2013), Smith (1996), Stone (1996) y Vázquez (2003) está basada en función del androcentrismo, los estereotipos sexuales y la universalización de valores masculinos.

Crocco (2006, 2010) y Woysner (2002) coinciden y agregan que una manera de abordar tales problemas que afectan al profesorado e incluir a las mujeres, es que la formación considere la reflexión en torno a los estereotipos y los prejuicios que existen en la sociedad y en la enseñanza. Moreno y Sastre (2004) y Benavente y Núñez (1992) coinciden con las autoras y explican en sus trabajos que la ausencia de las mujeres en las prácticas es debido a que el profesorado tiende a enseñar desde el modelo “más valorado socialmente”, o sea, desde el masculino. Lo que provoca que implícitamente se transmitan jerarquías sexuales y se reafirmen los patrones de las diferencias de género.

Nystrand, Gamoran, y Carbonara (1998) afirman en sus trabajos que es esencial que la formación entregue las posibilidades para que en las aulas se fomente la discusión sobre el género, las desigualdades y la discriminación. Cummins (2001), Hernández y Metzger (1996) y Deusdad (2010) comentan que si la formación incluye a las mujeres se podría incentivar a los y las estudiantes a que se empoderen y se comprometan con transformaciones tanto dentro del aula como fuera (Castles, 2004 y Pugh y García, 1996).

Bickmore (2008) y Crocco (2001, 2002) y Deaux y Lewis (1984) consideran que tanto el lenguaje utilizado, como las mismas relaciones que se generan en el aula son un indicador de las construcciones basadas en los prejuicios de la diferencia de género. Las investigaciones de Crocco (2005, 2010), Espigado (2004) y Fernández (2004) plantean que para trabajar con la historia de las mujeres debe existir un cambio de enfoques en las prácticas realizadas. Asimismo, Del Olmo Pintado et al., (2006) y Heimberg (2005) afirman que las prácticas del profesorado deben favorecer e impulsar un discurso que

potencie la inclusión, la empatía y los espacios para todas y todos los partícipes de la historia se identifiquen y empoderen.

Banks (2004), Crocco (1999, 2006), Miller (1996) y Schmeichel (2011), a raíz de sus trabajos afirman que la mayoría de los y las estudiantes seguirán estando marginados mientras las mujeres, las minorías culturales, los trabajadores, entre otros colectivos, sean excluidos en función de los valores y las experiencias de los grupos dominantes. Blanco (2004) y Vega (2002) cuentan que todos y todas las alumnas tienen el derecho de ser diferentes, sea por razón de sexo, de género, de etnia, etc.

Las investigaciones de Benavente y Núñez (1992), Fernández (2006) y Tomé y Rambla (2001) afirman, desde otra perspectiva, que para incluir a las mujeres y su historia, el profesorado debe reflexionar sobre las problemáticas de sexismo que existen en las escuelas. Bullock y Stallybrass (1977), Vega (2002) y Vázquez (2003) plantean coincidentemente que si el profesorado no adopta nuevas perspectivas para incluir a las mujeres y su historia, la enseñanza y el aprendizaje continuarán reproduciendo los estereotipos y los prejuicios de género.

Los trabajos de Banks et al., (2004a, 2005, 2008) agregan que las prácticas del profesorado y la inclusión de las mujeres deben ser trabajadas desde conceptos como democracia, globalización, poder, prejuicios, racismo, discriminación, migración e identidad y diversidad. Se debe reflexionar sobre cómo se construye y qué explica el conocimiento y cómo se desarrollan la formación y las prácticas del profesorado (Banks, 1993 y Oesterreich, 2002).

El punto de partida de la investigación, basado en los planteamientos anteriores se apoya o parte de las consideraciones siguientes:

- 1.- Distintas corrientes de la historia, como la Nueva Historia o la Historia de los subalternos, entre otras, han indagado aquellos y aquellas personas invisibilizadas por la historia tradicional.

2.- La historiografía sobre mujeres ha experimentado diferentes fases evolutivas. Actualmente las mujeres en Chile, por ejemplo, son trabajadas desde una perspectiva de género e incluidas en diversos temas, tales como vida cotidiana, la sexualidad, los cuerpos, los sentimientos, entre otros.

3.- El sexismo en las escuelas es un problema actual. Tanto la organización de los centros, como las dinámicas que se dan en los colegios, en gran medida, reproducen los estereotipos y los prejuicios de género.

4.- Las investigaciones sobre el currículo y los libros de textos coinciden en afirmar que la mujer está presente, no obstante, se visibiliza desde perspectivas tradicionales y androcéntricas. Además, no posee protagonismo y su historia es subsidiaria a la historia oficial que está dominada por los hombres. No obstante, existen propuestas que apuntan en su inclusión, desde el género, los estudios culturales, entre otras.

5.- Las investigaciones sobre los y las profesoras plantean que se deben cambiar los enfoques de la formación y de las prácticas. En ambos espacios se trabaja en base a los estereotipos y los prejuicios de la desigualdad de género.

6.- Las investigaciones sobre los y las estudiantes argumentan que reciben un tipo de educación androcéntrica que induce a la reproducción de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades sociales y de género.

7.- Existen propuestas didácticas que visibilizan a la mujer y su historia desde diferentes perspectivas. Lo anterior reafirma que cualquier tema de la historia puede ser trabajado desde la perspectiva de las mujeres, o que la mujer puede problematizarse desde el discurso bajo el cual se hace visible en la enseñanza.

Capítulo III

Marco Metodológico

En el siguiente capítulo describo y explico el enfoque, la metodología y las estrategias utilizadas en la investigación. El capítulo está dividido en seis secciones:

- 1) El estudio colectivo de casos desde la perspectiva transformadora-crítica.
- 2) El diseño de la investigación.
- 3) El contexto donde se desarrolla la investigación. Las características del sistema educativo chileno.
- 4) Los y las participantes de los casos.
- 5) El proceso de recogida y de análisis de datos.
- 6) Los criterios de la investigación.

1.- El estudio colectivo de casos desde la perspectiva transformadora-crítica.

El paradigma de esta investigación es de tipo cualitativo. El paradigma cualitativo tiene como objetivo comprender y dar relevancia y complejidad (Stake (2007), Creswell (2014), Álvarez-Gayou (2003) y Simons (2011)). Dentro del paradigma cualitativo, Álvarez-Gayou (2003) entiende que la preocupación se enmarca en los grupos silenciados y en los problemas vinculados a la acción y la crítica social. Tal tipo de estudio me es útil por las siguientes características:

- 1) Trabaja de manera holística los fenómenos. Las situaciones problemáticas no ocurren de forma aislada, sino que están estrechamente conectadas Stake (2007), citando a Schwandt, (1994).
- 2) Persigue comprender los fenómenos y los problemas como si el investigador no hubiera estado presente (considerando que la presencia del investigador ya genera cambios en los contextos) (Simons, 2011; Álvarez-Gayou, 2003).
- 3) Es subjetiva. No es posible abstraerse de las propias limitaciones y de las construcciones teóricas, interpretativas y prácticas (Stake, 2007; Bisquerra, 2004; Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011).

El objeto de estudio de esta investigación está situado en la explotación, la opresión y la falta de autonomía de las mujeres. Por lo que utilizo tanto la teoría crítica (Cohen et al., 2007; Álvarez-Gayou, 2003), como las aportaciones de la teoría de investigación feminista (Cohen et al., 2007). Estas investigaciones destacan por potenciar la voz, la emancipación y la igualdad de los grupos oprimidos, y pretende transformar las jerarquías y las estructuras de poder que han marginado y silenciado en especial a las mujeres desde una perspectiva de género. Planteo, siguiendo a Usher (1996), la unión tanto de la teoría crítica como de la teoría feminista.

La investigación se sitúa en el campo transformador (Creswell, 2014). Esta perspectiva entrelaza los aspectos políticos, el cambio y la lucha por hacer frente a la opresión (Mertens, 2010). Creswell (2014) agrega que este tipo de enfoque se enmarca en las perspectivas feministas, la teoría *queer*, la teoría crítica, entre otras, que buscan generar cambios en la sociedad. Según Mertens (2010) la investigación con visión

transformadora pretende ofrecer respuestas en torno a la marginación, las desigualdades de género, de raza, y las estructuras que producen jerarquías y opresiones. Bisquerra (2004:396) agrega que “toda investigación, así como el soporte teórico y metodológico que usamos, tiene como objetivo principal la explicación y transformación de la realidad [...]”.

La investigación tiene el enfoque del estudio colectivo de casos (Stake, 2007; Simons, 2011). Este enfoque es usado, como agrega Stake (2007), cuando el interés de la investigación está centrado en un fenómeno, una población o una condición general. Latorre et al., (1994) agregan que este tipo de estudio otorga la posibilidad de contrastar la información obtenida en cada caso analizado. Según Cohen et al., (2007), Pérez Serrano (1994) y Merriam (1998) el enfoque del estudio de caso de la investigación sería un estudio de casos exploratorio (Yin, 2009) e interpretativo (Simons, 2011). Tales perspectivas buscan comprender el objeto de estudio o fenómeno, que no cuenta con un marco teórico definido. Además, se desarrollan categorías conceptuales a fin de examinar las concepciones iniciales, las preguntas y los objetivos.

Latorre et al., (1994) agregan que el estudio de casos otorga la posibilidad de tomar decisiones y de generar supuestos ante el problema de investigación. Yin (2009) plantea que el estudio de casos investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto. Este enfoque es útil cuando el investigador tiene poco control sobre los sucesos y cuando la atención está centrada en un fenómeno actual y en un contexto real. Cohen et al., (2007) coinciden en que los contextos son únicos, dinámicos y complejos.

Las ventajas de los estudios de casos para Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) como Stake (2007), Latorre et al., (1994), Cohen et al., (2007), Simons (2011) Pérez Serrano (1994) y Cebreiro López y Fernández Morante (2004) pueden ser:

- 1) Descubrir hechos o procesos sutiles que otros métodos probablemente pasarían por alto.
- 2) Otorgar posibilidades para desvelar significados profundos y desconocidos, así como para orientar la toma de decisiones en torno a problemas educativos.
- 3) Informar y colaborar en la comprensión de realidades educativas complejas e invisibilizadas.
- 4) Utilizar distintas técnicas de recogida y análisis de datos.
- 5) Implicar a los participantes y al investigador en un proceso de comprensión sobre las prácticas.

De la misma manera, algunas limitaciones de los estudios de casos según Simons (2011) Latorre et al., (1994), Cohen et al., (2007), Stake (2007),

- 1) La dificultad para procesar la gran cantidad de datos acumulados.
- 2) La imagen distorsionada que puede dar de cómo son las cosas.
- 3) La esencia conservadora, ya que los estudios de casos quedan encerrados en el tiempo mientras que las personas que han intervenido en él no dejan de avanzar.
- 4) La subjetividad del investigador y su modo de inferir en los casos.
- 5) La validez y la utilidad de las conclusiones para informar.

Este tipo de enfoque me permite conocer la particularidad y la unicidad de los casos. Simons (2011) y Stake (2007) afirman que el o los casos funcionan como un sistema integrado que se centra en lo específico y lo complejo, no en lo general. Pretendo comprender la complejidad de los casos, interpretando cómo piensan, sienten y actúan las personas (Simons, 2011). Según Gomm et al., (1994) y Simons (2011) y Álvarez-Gayou (2003), entre algunas características de los estudios de caso, destacan que los datos no están estructurados, el análisis es 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 la práctica (Simons, 2011). Es conveniente, según Cebreiro López y Fernández Morante (2004) realizar estudios de casos cuando el objeto de la investigación es difuso, complejo o controvertido.

2.- El diseño de la investigación.

El diseño de la investigación se compone de la conjunción de los planteamientos de Wolcott (1994) y los planteamientos de Habermas (1988) que son descritos por Smyth (1989). Wolcott (1994) plantea 3 fases: descripción, análisis e interpretación. La descripción trata de lo que está ocurriendo. El análisis examina cómo funcionan las cosas o por qué no funcionan, trascendiendo de lo puramente descriptivo para identificar de forma sistemática los factores, las relaciones, los temas y los patrones claves de los datos. La interpretación se centra en la pregunta ¿qué hay que hacer con todo esto? El objetivo aquí es ir más allá del análisis y la reflexión para llegar a las propuestas. Smyth (1989) en base a los planteamientos críticos de Habermas (1988) plantea una secuencia de cuatro fases: descripción (¿qué sucede?), información (¿qué significa?), confrontación (¿por qué sucede?), y reconstrucción (¿cómo podría ser diferente?). Para la investigación las fases que he definido están basadas en los planteamientos anteriores y han sido las de:

- 1.- Fase analítica, basada en las fases descriptiva de Wolcott (1994) y la fase de análisis de Smyth (1989).
- 2.- Fase interpretativa crítica, basada en la fase de análisis de Wolcott (1994) y las fases de confrontación de Habermas (1988) y Smyth (1989).

a.- Fase Analítica.

En esta fase inicié el trabajo de investigación en base a los “temas prefigurados” según sugiere Simons (2011). Este concepto reconoce que raramente uno entra al estudio sin tener idea alguna de los posibles temas relevantes, ya que se posee información teórica, empírica y/o práctica. Los “temas prefigurados” me sirvieron de orientación sobre qué investigar y cómo entrar en el estudio. Simons (2011) afirma que el investigador es el principal instrumento para la recogida e interpretación de los datos (ver tabla 8). Es importante, por tanto, definir el contexto en el que el autor ha realizado el estudio de caso para que el público pueda comprender los escenarios y la influencia que puedan tener en la investigación. Stake (2007) agrega que los temas y las preguntas prefiguradas colaboran en formar una primera estructura conceptual para organizar la investigación, identificar los problemas y plantear las estrategias, los métodos y los

enfoques. Los temas, agrega, pueden ser las preguntas que planteen y den comienzo el estudio de casos (ver tabla 9).

Los temas me han ayudado a plantear preguntas sobre el problema, con el objetivo de comprender los contextos y las realidades complejas. Según Stake (2007), Simons (2011) y Cohen et al. (2007), es conveniente plantearse preguntas que ayuden a comprender el contexto, la problemática, las teorías y la experiencia práctica que uno tiene, a fin de definir y redefinir los objetivos de la investigación, las estrategias metodológicas y la identificación del problema. En esta fase he definido los temas con que trabajaría para cada caso (Ver figura 4).

b.- Fase interpretativa-crítica.

Considerando los planteamientos analíticos de Miles y Huberman (1994), Wolcott (1994) y Smyth (1989) y Cohen et al., (2007) la perspectiva que tomo en esta fase es la de una crítica ideológica. Desde el análisis y la interpretación busco comprender las causas y los propósitos del problema. En esta fase resulta fundamental las técnicas de análisis de contenido (Bardin, 1986). El análisis de contenido, siguiendo los criterios de Bardin (1986) emerge del interés por desvelar o hallar lo que no es evidente ante los ojos del lector convencional o quien observa.

Según agrega Cohen et al., (2007) en esta fase resulta de importancia el análisis de los intereses y las ideologías que se presentan en la investigación. Con los planteamientos de Habermas (1972) consideré las relaciones entre el poder, la legitimidad, las condiciones opresivas, las experiencias y los factores que intervienen en la problemática y que ayudarían a su comprensión y a la posterior emancipación. Cohen et al., (2007) y Habermas (1972) coinciden en que en esta fase interpretativa y crítica se deben destacar las prácticas y las ideologías de los grupos y cómo influyen en la perpetuación de las desigualdades, de la democracia, de las libertades y del empoderamiento de los grupos oprimidos.

Complemento la crítica en esta fase con las metodologías de las investigaciones feministas de Oakley (1998), Finlay (2002), MacBeth (2001) y Lather (1991), quienes plantean el cuestionamiento de las dualidades del poder, de la hegemonía, de la resistencia y de la ausencia y la marginación de las mujeres. Los planteamientos de las autoras coinciden en que en el diseño de investigación, cuando el objeto de estudio tiene relación con las problemáticas que involucran a las mujeres, ya se generan procesos de transformación y de emancipación, debido a que se cuestiona y se reflexiona ante la realidad construida por el patriarcado. Tal etapa reflexiva según Lather (1992) y Rodríguez y otros (1999) es llamada *deconstrucción* o de manera similar, la deconstrucción feminista de Lather (1991), Finlay (2002) y MacBeth (2001). Para las autoras, la deconstrucción implica que desde la crítica ideológica se expongan las desigualdades, las construcciones y las opresiones que han existido hacia las mujeres, como a otros grupos oprimidos.

En esta etapa, considerando los planteamientos de Pérez Serrano (1994), Bisquerra (2004), Simons (2011), Stake (2007) y Smyth (1989), he realizado la triangulación de la información. Siguiendo los lineamientos antes descritos y cruzando los conceptos que han surgido y las tipologías con que he trabajado. La triangulación se ha compuesto de las relaciones entre las categorías que han surgido de los temas, los conceptos que han surgido y los nuevos problemas y áreas que surgen de los datos. Esta etapa se enmarcaría dentro de las fases de Miles y Huberman (1994), Lather (1992), Smyth (1989) y Habermas (1988) y que han definido como “la confrontación”, donde me explico las relaciones entre los conceptos y las problemáticas.

Tabla 8: El proceso de recogida de datos.

Fecha	Analítica	Interpretativa – Crítica
Septiembre 2014	CR	-----
Octubre 2014	AP-PF, DIC, HIST, FC	-----
Noviembre 2014	EN-HIS	-----
Diciembre 2014	EN-PF	-----
Enero 2016	FC / OBS	NC / OBS
Marzo 2016	EN-DIC / FC / OBS	NC / OBS
Abril 2016	EN-PF / OBS	NC

Notas: EN: Entrevistas; OBS: observaciones; FC: Grupos focales; NC: Notas de campo; CR: Creación instrumentos; AP: Aplicación pilotos; PF: profesorado de escuelas; DIC: didactas; HIS: historiadores; AL: alumnos y alumnas.

Tabla 9: Temas planteados en las fases analítica e interpretativa-crítica.

Caso	Temas-Preguntas prefiguradas	Objetivos ⁴
	Dimensión temática	
P	Las finalidades de la enseñanza de la historia y del currículo nacional.	1, 2
	La inclusión y la ausencia de las mujeres en la enseñanza y aprendizaje de la historia.	1, 2, 3

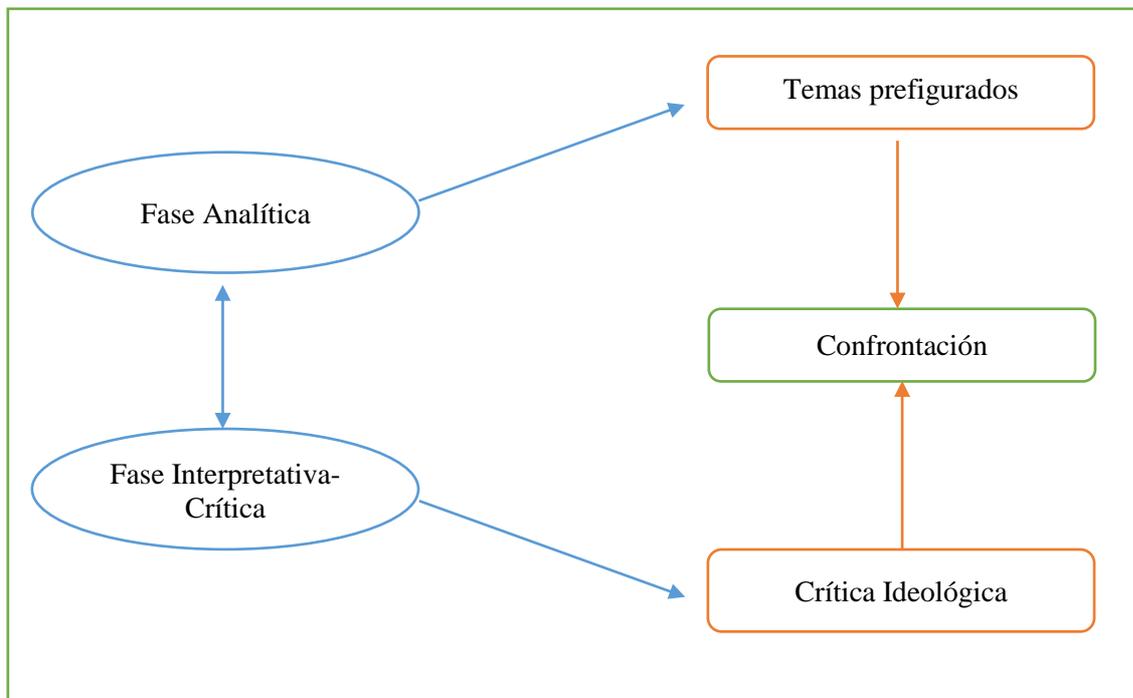
⁴ Los objetivos de la investigación son los de: 1.- Comparar y valorar la utilidad que le asignan a la inclusión de las mujeres en la enseñanza los y las estudiantes, el profesorado de aula, de didáctica y los y las historiadoras; Conocer, contrastar y comprender las elecciones de protagonistas y la utilidad que le asigna el profesorado de aula, de didáctica y los y las historiadoras. 2.- Analizar, reflexionar y comprender las ventajas y las limitantes en la inclusión de las mujeres y su historia en los programas de formación del profesorado y en las aulas de secundaria. 3.- Interpretar y contrastar el discurso del profesorado sobre la inclusión de las mujeres y su historia con las prácticas que realizan; Comprender y relacionar las diferencias y las coherencias entre los discursos y las prácticas realizadas en torno a la inclusión de las mujeres. 4.-Contrastar y reflexionar en torno al discurso que se expresa en los grupos focales sobre la inclusión y el trabajo con las mujeres y sus experiencias y su relación con lo que ha expresado el profesorado; Contrastar y relacionar las similitudes y las diferencias entre los discursos y las prácticas del profesorado con el discurso y las experiencias que relatan los y las estudiantes. 5.- Comprender e interpretar las posibilidades que plantean los y las participantes para generar cambios ante las desiguales que ocurren en las aulas en torno a la ausencia de las mujeres y su historia.

	La invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia.	1, 3, 4
	VT1: Ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia.	1, 3, 4
	VT2: La discriminación y la marginación contra las mujeres y su historia.	1, 2, 3, 4
	VT3-4: La igualdad y el respeto entre los géneros desde el currículo.	2, 3, 4
	VT5: El androcentrismo en la construcción de la historia.	2, 3, 4
	VT6: Las mujeres, el género y sus problemas como construcciones culturales.	1, 2, 3, 4
D	Las finalidades de la enseñanza de la historia y del currículo nacional.	1, 2, 3
	La planificación de las clases de didáctica.	1, 2
	La inclusión de las mujeres en las clases de didáctica y en las aulas.	1, 2
	Las ventajas y limitantes de la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y en la didáctica.	1, 2
	Los y las protagonistas, y los temas que se trabajan en las clases de didáctica de las ciencias sociales.	1, 2
H	Las finalidades de la enseñanza de la historia.	1, 2
	La investigación en historia y la relación con la historia de las mujeres.	1, 2
	La inclusión de las mujeres en las clases de historia.	1, 2, 3
	Las ventajas y los inconvenientes de la inclusión de las mujeres en las clases de historia.	1, 2, 3
	Los cambios para incluir a las mujeres en la enseñanza de la historia.	1, 2
FG	Las finalidades de la enseñanza de la historia.	1, 2
	Los temas y protagonistas que se trabajan en las clases.	1, 3, 4
	La inclusión de las mujeres en las clases.	1, 3, 4
	Las ventajas y las limitantes de la inclusión de las mujeres en las clases.	2, 3, 4
	VT1: Ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia.	1, 4
	VT2: La discriminación y la marginación contra las mujeres y su historia.	1, 2, 4
	VT3-4: La igualdad y el respeto entre los géneros desde el currículo.	2, 4
	VT5: El androcentrismo en la construcción de la historia.	2, 4
VT6: Las mujeres, el género y sus problemas como construcciones culturales.	1, 2, 3, 4	

Notas: VT: Valoración de textos; P: Profesorado; D: Didactas; H: Historiadores/as; FG: Grupos focales; FD: Fase descriptiva; FIC; Fase interpretativa-crítica.

A continuación se puede ver graficada las relaciones establecidas en las fases de la investigación. Ha existido una interrelación entre la fase analítica y la fase interpretativa. En ambas ha resultado fundamental para la investigación el establecimiento de los temas prefigurados para poder realizar la crítica ideológica. Ambos procesos han sido contrastados a la luz de los conceptos, las tipologías y los nuevos problemas y áreas que surgían por medio de la confrontación y el análisis de contenido, como he explicado anteriormente.

Figura 1: El diseño de la investigación.



3.- El contexto donde se desarrolla la investigación: Las Características del sistema educativo chileno.

Para comprender el contexto donde trabajan los y las participantes es necesario describir de forma breve algunos aspectos del sistema educativo chileno. En Chile existen tres modalidades educativas escolares: sistema público; sistema particular subvencionado y; sistema privado. El sistema público está financiado por el Estado. El sistema particular-subvencionado es financiado tanto por el Estado como por el aporte de los privados.

Esto quiere decir que, el Estado entrega un dinero por cada matrícula, y además, a los y las estudiantes se les cobra un arancel de forma mensual. El sistema privado, por último, es financiado por medio de los aranceles que deben pagar los y las estudiantes y los aportes de fundaciones o corporaciones. Existen, además, escuelas de hombres, de mujeres y mixtas. No existe distinción entre público, privado o subvencionado para establecer tal criterio.

Las universidades obedecen a lógicas similares⁵. Existen universidades del Estado y universidades de carácter privado. Las universidades del Estado, son financiadas con fondos públicos, sin embargo, los y las estudiantes deben hacer el pago de aranceles y matrículas de forma mensual y anual. Las universidades privadas son financiadas por los aportes de los privados (corporaciones, fundaciones, empresas) y los aranceles y matrículas que deben pagar los y las estudiantes. En cuanto al financiamiento, existen distintos tipos. Los y las alumnas de las universidades del Estado pueden acceder a un sistema de becas que se mide de acuerdo a los índices económicos de la familia, o a un sistema de fondo estatal con intereses que se debe comenzar a pagar al finalizar la carrera. También se puede optar al sistema de financiamiento privado (bancos) o del mismo Estado que actúa como prestamista privado. Para ingresar a las universidades del Estado se debe rendir una prueba (PSU o prueba de selección universitaria) al finalizar la secundaria.

El profesorado trabaja 44 horas cronológicas a la semana en horario completo. Según la normativa vigente, dictan 33 horas de clases, teniendo 8 horas con 45 minutos para dedicarse a la planificación, la preparación de clases, las reuniones, las tutorías, entre otras. Cada aula puede contar con un máximo de 45 alumnos y alumnas y el horario en jornada completa va desde las 8:00 a.m. hasta las 16:00 p.m. (salvo excepciones). El año académico se inicia en marzo y finaliza en diciembre. Los cursos de perfeccionamiento y capacitaciones se entregan por parte de las escuelas y las

⁵ Existen también, los CFT (centros de formación técnica) y los IP (institutos profesionales), los cuales son de carácter privado pero no son considerados en la investigación.

universidades dos semanas antes de las vacaciones de invierno como de las de verano⁶, o en algunos casos, durante las primeras semanas de tales periodos.

Por último, debo destacar que durante los meses de mayo y octubre del 2015 se vivió un proceso de movilización del profesorado, quienes en algunas escuelas paralizaron sus actividades. Esto fue debido a las nuevas leyes y reformas educativas impulsadas por el Gobierno, lo que generó el descontento de los y las profesoras. En ese contexto y al finalizar las movilizaciones de octubre, realicé el trabajo de campo. En tal proceso todos los maestros, excepto Pamela, formaron parte de las huelgas y paralizaciones de actividades.

4.- Los y las participantes de los casos.

Los y las participantes forman parte de un estudio colectivo de casos. Los casos están compuestos por 1) los historiadores e historiadas de las universidades de Santiago de Chile; 2) los y las profesoras de didáctica de las ciencias sociales que trabajan en las universidades de Santiago de Chile; 3) profesores y profesoras titulados el año 2012 por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y; 4) alumnos y alumnas que forman parte de las clases que realizan los y las profesoras anteriores.

Los criterios que utilicé para su elección fueron, siguiendo a Rodríguez y otros (1999) y Simons (2011):

- 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.
- 6.- La disposición de las instituciones y las personas que vayan a participar.

⁶ Las vacaciones de invierno van desde la segunda semana de julio y los inicios de agosto, y las de verano van desde la tercera semana de enero hasta finales de febrero.

Además, la elección de los y las participantes de los casos la realicé siguiendo los criterios de Simons (2011) y Stake (2007) quienes plantean que en los estudios colectivos de casos, los y las participantes no se escogen con una finalidad de representatividad, sino que es con objetivos de explicar diferencias, y para relacionar y comprender la información que entregaban a través de las distintas estrategias de recogida de datos. Según los criterios y planteamientos de Stake (2007) y Simons (2011) para la elección de los casos he considerado:

- 1.- Elección intencional. Se seleccionaron algunos informantes claves que estaban dispuestos a compartir sus experiencias y participar en las instancias propuestas.
- 2.- El equilibrio y la variedad de los y las informantes desde tres criterios:
 - a.- Tipo de escuela (pública, privada, subvencionada) y ubicación geográfica.
 - b.- Perspectivas educativas e históricas.
 - c.- Cercanía que tenía con los y las informantes.

Describiré y explicaré la información que tiene relación con: 1- Contexto en el cual trabajan; 2.- experiencia laboral y; 3- perspectiva educativa e histórica. Considero que tales criterios pueden ser útiles en la comprensión de los discursos y de las prácticas que han realizado. No puedo resumir en este espacio la complejidad que rodea a las personas, salvo intentaré realizar un pequeño retrato.

4.1.- La descripción de los casos.

Los y las participantes aceptaron participar voluntariamente en la investigación. He seguido los criterios de Stake (2007) y Simons (2011) antes descritos, y los criterios éticos que defino en el apartado 6.2. En las tablas 10, 11, 12 y 13 resumo las principales características de las personas que han participado.

Tabla 10: Los Historiadores y las historiadoras de las universidades de Santiago de Chile.

Nombre	Tipo de Universidad	Experiencia laboral	Perspectiva histórica ⁷
Nicole	Pública	Más de 30 años.	Historia de género y psicohistoria.
Carla	Privada	Más de 20 años.	Historia de género y social.
Jaime	Pública	Más de 30 años.	Historia social y política.
Simón	Privada-Cristiana	Más de 30 años.	Historia cultural y política.

Tabla 11: El profesorado de didáctica de las ciencias sociales.

Nombre	Universidad	Experiencia laboral	Investigaciones didáctica
Silvia	Pública	Más de 5 años.	La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia de la infancia y los derechos humanos.
Pamela	Privada	Más de 5 años.	La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia del arte.
Leticia	Pública	Más de 10 años.	La formación del profesorado de historia y ciencia sociales y la enseñanza para la ciudadanía.
Vicente	Privada	Más de 5 años.	La enseñanza para la ciudadanía y la inclusión de las problemáticas de género.
Ferran	Pública	Más de 5 años.	La enseñanza para la ciudadanía y el patrimonio.

⁷ La perspectiva histórica hace referencia al área y a las perspectivas epistemológicas con que trabajan. Esto fue consultado en la entrevista. Al igual que en tabla 11 de los y las profesoras de didáctica, las perspectivas de la didáctica tienen relación con la investigaciones en que han trabajado y sus intereses, y para el profesorado con los intereses históricos, las áreas que más gustan trabajar, las perspectivas de la historia y de la didáctica que incluyen, entre otros aspectos que se resumen en lo planteado en las tablas.

Tabla 12: El profesorado de historia y geografía titulado el año 2012 por la UMCE.

Nombre	Tipo de Colegio	Experiencia laboral	Intereses educativos/históricos
Paula	Subvencionado mixto.	Menos de 5 años.	La enseñanza de la historia social y la política.
Marcos	Público de hombres.	Menos de 5 años.	La enseñanza de la historia política y económica.
David	Público de mujeres.	Menos de 5 años.	La enseñanza de la historia social y la política.
Luis	Público mixto.	Menos 5 años.	La enseñanza de la historia social y de la iglesia.

Tabla 13: Los alumnos y las alumnas del profesorado que ha participado.

Profesor/profesora	Alumnos/alumnas	Curso	Edad
Paula	Mauricio, Richard, Dania, Leo, Cony.	8° Básico.	13-14 años.
Marcos	Samuel, Jorge, Juan, Fabián, Arturo.	2° Medio.	15-16 años.
David	Fany, Irma, Adriana, Camila.	3° Medio.	16-17 años.
Luis	Amelia, Gabriel, Pato, Violeta.	8° Básico.	13-14 años.

5.- El proceso de recogida y análisis de datos.

En la investigación he seleccionado tres métodos de recogida de información: las entrevistas, las observaciones y los grupos focales. Los métodos escogidos (Simons, 2011) responden al potencial de informar las preguntas de investigación. De acuerdo a la clasificación de Duke (2007) que cita Simons (2011), los métodos están enmarcados en la ciencia social crítica y guardan una finalidad de emancipación, empoderamiento, cambio social, y explicación crítica. El enfoque utilizado está posicionado en las perspectivas críticas y en las perspectivas feministas (Cohen et al., 2007; Bisquerra, 2004; Finlay, 2002).

Con la finalidad de comprender las experiencias y la complejidad que comparten los y las informantes planteo la variedad de métodos para el estudio colectivos de casos

(Stake, 2007 y Simons, 2011). A continuación describo los métodos utilizados y bajo qué criterios me posicioné para su aplicación.

a.- Las entrevistas.

Utilicé el método de las entrevistas, siguiendo los criterios de Stake (2007), Creswell (2014) y Álvarez-Gayou (2003), quienes plantean que se deben tener algunas preguntas preparadas y compartirlas con él o la entrevistada. Es fundamental, además, probar las preguntas en una actividad piloto⁸ con el objetivo de comprender la factibilidad, claridad, tiempos y posibles problemas que puedan presentarse. El diseño de la entrevista es semi-estructurada siguiendo los criterios de Cohen et al., (2007), LeCompte et al., (1992), Álvarez-Gayou (2003) y Bisquerra (2004). Consideré las sugerencias de Cohen et al., (2007), Morrison (1993) Álvarez-Gayou (2003) y Kvale (1996) sobre las dimensiones temáticas y las dimensiones dinámicas para el diseño de las entrevistas y las sugerencias de Simons (2011) sobre las entrevistas como conversaciones.

Cohen et al., (2007) y Morrison (1993) plantean que el entrevistador puede pedir aclaraciones o profundidades en las preguntas, por otra parte mediante las indagaciones o “sondas” puede pedir extensiones de respuestas, proveer mayores detalles, o clarificar algo. Ambas técnicas pretenden evitar interpretaciones erróneas y que algunos temas quedaran sin desarrollarse. Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) sugieren, además, que el plan de la entrevista debe contener: el tema a tratar, las posibles preguntas y una serie de indicaciones que guíen la indagación. Álvarez-Gayou (2003) y Kvale (1996) plantean que la dimensión temática se refiere a las relaciones que deben tener las preguntas de la entrevista con el tema y los objetivos de la investigación, y la dimensión dinámica a las relaciones e interacciones que se producen antes, durante y luego de la entrevistas.

⁸ Recurrí a la colaboración y comentarios sobre los instrumentos por parte de profesores de didáctica, historiadores y profesores de aula que no formaron parte de la investigación.

En las entrevistas como conversaciones (Simons, 2011) se busca generar un clima y relación que posibilite que los o las informantes puedan compartir sus experiencias y opiniones con libertad. Este tipo de entrevista destaca por ser proactiva y persigue que los y las participantes reflexionen sobre sus prácticas y comentarios. Oakley (1998) agrega que la mejor manera de obtener información en la entrevista es generando un tipo de relación no jerárquica y cuando el entrevistador se muestra empático y abierto al dialogo. Las dimensiones, los temas y sus relaciones con los objetivos que se formularon se resumen en la tabla 9.

b.- Los grupos focales (*Focus Groups*).

He realizado los grupos focales siguiendo los planteamientos de Cohen et al., (2007), Álvarez-Gayou (2003) y Bisquerra (2004). Escogí este método ya que permite reunir una gran cantidad de datos sobre un tema en particular y me permite conocer las interacciones y discusiones que pueden generar los participantes sobre el tema de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003).

El diseño de los grupos focales lo he realizado siguiendo los criterios de Álvarez-Gayou (2003), Cohen et al., (2007) y Bisquerra (2004) según: 1. número de grupos y de participantes; 2. selección, duración, guía y encuadre técnico. 3. informantes dispuestos a compartir sus experiencias. Como agrega Álvarez-Gayou (2003), diseñar preguntas y temas de forma anticipada colabora en que no se den respuestas concretas, sino que se facilite el intercambio de opiniones y puntos de vista.

c.- Las observaciones.

Como plantea Álvarez-Gayou (2003) y Stake (2007), las observaciones me permiten comprender el entorno y las interacciones en el aula desde la mirada de las preguntas y los objetivos de la investigación. Por otra parte me dan la posibilidad de realizar un análisis cruzado de los datos en contraste a las entrevistas y los grupos focales. Escogí el método de la observación como participante (Simons, 2011; Cohen et al., 2007; Álvarez-Gayou, 2003 y Bisquerra, 2004), en donde el investigador realiza una(s) observación(es) durante un periodo corto ya que tal proceso será acompañado de

entrevistas. El tipo de observación que realicé es no estructurada (Simons, 2011), ya que no establecí diseños u objetivos pre ordenados, y documenté e interpreté las interacciones en el contexto particular y natural en que se produjeron. La tabla 14 resume el tiempo de cada observación:

Tabla 14: la duración de las observaciones.

Profesor/a	Duración
Pamela	90 minutos.
David	45 minutos.
Marcos	90 minutos.
Luis	45 minutos.

c.-1.- Las Notas de campo en las entrevistas y las observaciones.

He tomado notas sobre los grupos focales, las observaciones y las entrevistas enfocándome en el contexto en que se desarrollaron, la disposición que mostraban los y las participantes y algunos comportamientos y actitudes durante las interacciones (Wolcott, 1994 y Bisquerra, 2004). Las notas han sido de gran utilidad tanto en las entrevistas, los grupos focales y las observaciones. Para las entrevistas solo he utilizado la grabación vía audio, lo cual implicó las ventajas de registrar en notas algunos comentarios que quisiera retomar en las transcripciones, o algunas interacciones que podría pasar por alto en el momento de análisis (Cohen et al., 2007; Álvarez-Gayou, 2003 y Creswell, 2014). Para las observaciones procuré que las notas registradas fueran breves y se realizaron *in situ* de acuerdo a como sugiere Lofland y Lofland (1984) y Bisquerra (2004), buscando no interferir en el proceso de observación.

c.2. - Las herramientas tecnológicas utilizadas en la entrevistas y en las observaciones.

Tanto las entrevistas como las observaciones han sido grabadas con herramientas tecnológicas. Los recursos, así como las fases en que los he utilizado los describo en la tabla 15.

Tabla 15: las herramientas tecnológicas utilizadas en el proceso de recogida de datos.

	Herramientas	Fases del diseño	Fases cualitativas
Entrevistas	ATLAS. Ti 7 Express Scribe 8 Grabadora iPhone 5S	A/ICR	D/ A/ IC
Grupos Focales	ATLAS. Ti 7 Express Scribe 8 Grabadora iPhone 5S	A/ICR	D/ A/ IC
Observaciones	Express Scribe 8 Videograbación	A/ICR	D/ A/ IC/ ICON
Notas de Campo	Express Scribe 8		IC/ ICON/ CD

Notas: A: Analítica; ICR: Interpretativa-Crítica; EF: Emancipatoria-Feminista; D: Descriptiva; A: Analítica; IC: Interpretativa de Casos; ICON: Interpretativa caso-contextual; CD: Crítico-Deconstructivo.

Bisquerra (2004) y Latorre et al., (1994), afirman que los recursos tecnológicos tienen una entidad física (tangibles) y dependen de las decisiones del investigador según el análisis que realizará de la información. Permiten contar con registros del contexto de la manera más natural posible. Siguiendo las ventajas que plantea Simons (2011) y Bisquerra (2004), mediante la grabación se asegura la precisión al pasarla al limpio y así se contribuye a la veracidad de la investigación. Evita tener que apuntar todo lo que diga el entrevistado o todas las interacciones que ocurran en el aula, lo que permite utilizar el método de las notas de campo y enfocarse en aspectos precisos que se relacionan con los objetivos de la investigación.

La observación ha sido grabada en vídeo, según los criterios de Simons (2011) y de Cohen et al., (2007). Una de las principales ventajas de la grabación es que se puede analizar la información de forma cruzada con otras fuentes y datos. Realizo una pequeña descripción del contexto en el cual realicé la observación, siguiendo los planteamientos de Stake (2007) y Cohen et al., (2007) quienes afirman que esto ayuda a que los lectores cuenten con mayor información que pudiera ser de utilidad para las interpretaciones. No obstante, no hay que describir todo el contexto de manera detallada, ya que en los estudios de casos colectivos solo importa aquello que pueda ser útil para las reflexiones y/o interpretaciones (Stake, 2007).

5.- El proceso de recogida y de análisis de los datos.

El análisis cualitativo de la información se enmarca en la fase 2 de la investigación según el diseño planteado. He realizado una síntesis de algunas de las fases del análisis cualitativo que sugieren Creswell (2014) para la organización y la creación de códigos, Stake (2007), Simons (2011) y Miles y Huberman (1994) para la reducción, la exposición, y las conclusiones y verificación de los datos, los planteamientos de Wolcott (1994) y Simons (2011) para la transformación de los datos, y de Lather (1991, 1992), Habermas (1988), Finlay (2002), MacBeth (2001) y Oakley (1988) para la reflexión deconstructiva de los discursos. El proceso seguido para el análisis cualitativo fue el siguiente.

- a) Fase de reducción: Se redujo y seleccionó la información de acuerdo a las preguntas planteadas en las entrevistas y los grupos focales (Creswell, 2014; Huberman y Miles, 1994; Wolcott, 1994 y Stake, 2007).
- b) Fase analítica: Primeras lecturas de los datos y organización en categorías que respondían a las preguntas y a los objetivos de la investigación. Las categorías que emergen son descritas y sirven como visión general de la información (Creswell, 2014; Huberman y Miles, 1994; Wolcott, 1994; Simons, 2011 y Stake, 2007).
- c) Fase interpretativa de casos: A través de las técnicas cualitativas de análisis de contenido (Bardin, 1986, Strauss y Corbin, 1990), se organizaron los datos, se

ordenaron en patrones, conceptos, y esquemas que permitieran comprender y reflexionar sobre el problema y las nuevas aristas que han surgido (Huberman y Miles, 1994; Creswell, 2014; Wolcott, 1994 y Simons, 2011). Se procedió a la triangulación de la información en relación a las preguntas de investigación. En este punto se usaron dos estrategias:

-Suma categórica (Stake, 2007). Para poder establecer patrones, conceptos y clasificaciones en torno a los datos.

-Categorización y codificación para obtener “categorías de contenido” (Huberman y Miles, 1994).

- d) Fase Ideológica interpretativa: Esta última fase está compuesta de dos etapas, en donde al igual que en la fase anterior, se aplicaron las técnicas del análisis de contenido (Bardin, 1986).

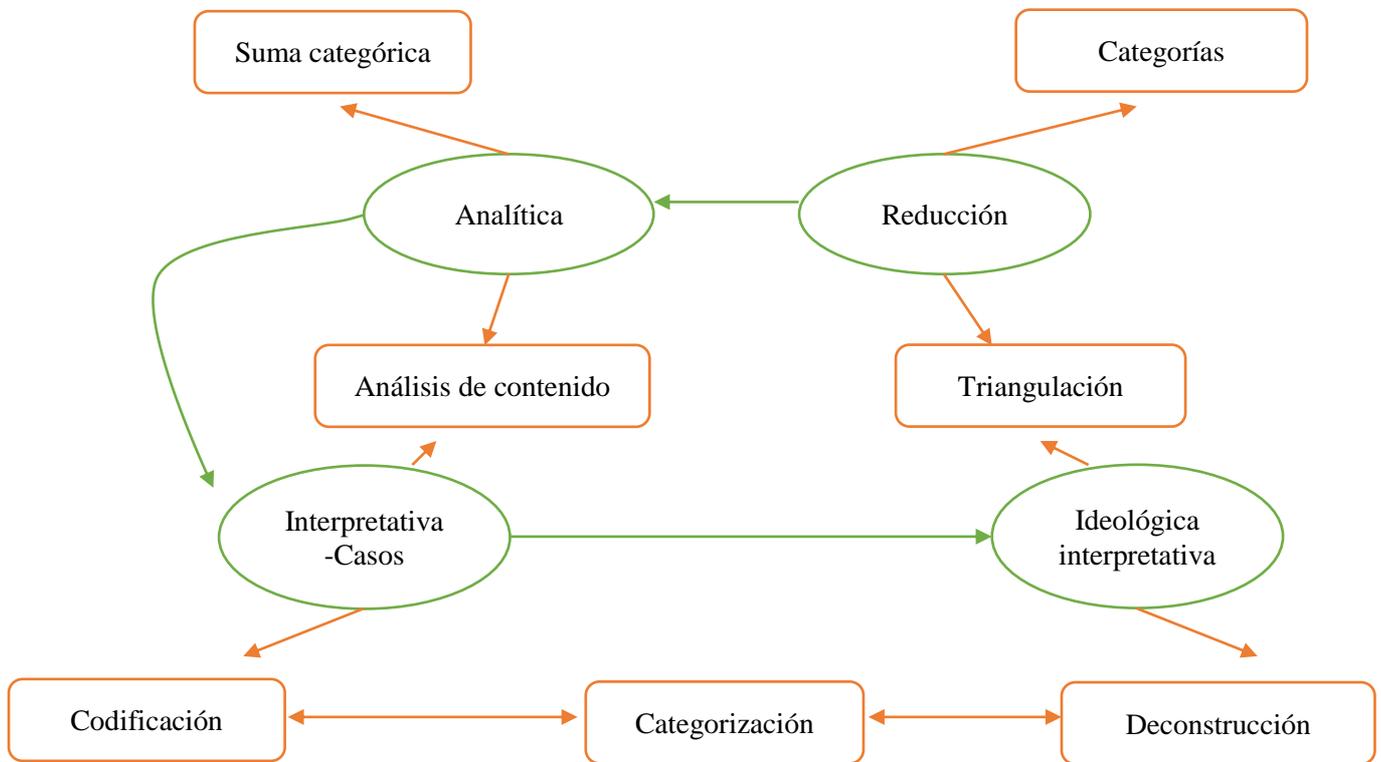
La primera es la Discursiva para la emancipación. Donde reflexioné desde la teoría y desde las interpretaciones de los datos, sobre las razones, las explicaciones y los factores que intervienen en la problemática, y las opciones de transformación que existen para la justicia social de las personas (Wolcott, 1994 Habermas, 1988 y Lather, 1992).

Una segunda fase para la deconstrucción. La finalidad de esta fase es generar un planteamiento para la emancipación desde el género y la didáctica de las ciencias sociales. El análisis del contenido de los discursos es examinado a la luz de la teoría crítica (Habermas, 1988 y Lather, 1992), la teoría feminista (Finlay, 2002 y MacBeth, 2001) y la justicia social (Finlay, 2002; MacBeth, 2001; Lather, 1991 y Habermas, 1988). Las fases seguidas son la reflexividad y la deconstrucción del discurso (Lather, 1991; (Finlay, 2002 y Hertz, 1997)⁹.

En la figura 2 se pueden graficar las fases que he seguido en el proceso de análisis cualitativo de los datos. Las relaciones que se establecen entre cada etapa no obedecen a un proceso lineal, sino que está en constante movimiento.

⁹ Las autoras plantean 5 fases para el proceso de reflexividad para la deconstrucción del discurso: 1- introspection; 2. Intersubjective reflection; 3- mutual collaboration; 4- social critique, and 5- discursive deconstruction (Finlay, 2002 y Hertz, 1997).

Figura 2: Fases del análisis cualitativo.



La tabla 16 que resume los puntos anteriores y relaciona el análisis cualitativo de los datos, con las fases del diseño de la investigación:

Tabla 16: La relación de las fases del diseño con las fases del análisis cualitativo.

Fase análisis cualitativo	Fase del diseño metodológico
Reducción	A
Analítica	A
Interpretativa de los casos	A/ICR
Ideológica interpretativa	A/ICR

Notas: A: Analítica; ICR: Interpretativa-Crítica.

6.- Los criterios de la investigación.

Los criterios los he dividido en dos tipos. Los criterios cualitativos y los criterios éticos. Ambos reflejan y describen las posiciones, posturas y decisiones que he adoptado a lo largo del proceso.

6.1.- Criterios cualitativos.

He adoptado la triangulación siguiendo los criterios de credibilidad, confiabilidad y confirmabilidad (Simons, 2011, Stake, 2007 y Bisquerra, 2004). Por otro lado he utilizado la estrategia de la revisión de los interesados y por último los criterios catalíticos, que se relaciona con las investigaciones críticas y feministas y tiene especial relevancia para los objetivos 3, 4 y 5.

a.- Triangulación: La triangulación la he realizado siguiendo los criterios de Simons (2011), Stake (2007), Álvarez-Gayou (2003) y Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012). Coinciden en definir que es un medio para analizar de forma cruzada los datos, las categorías, los conceptos, los patrones, entre otros que se han obtenido a lo largo de las fases. Se generan argumentos y opiniones desde diferentes ángulos y se refuerza la confiabilidad de los planteamientos. Cohen et al., (2007) plantean que la triangulación incluye una visión más holística del problema que se investiga, sobre todo en el estudio de colectivo de casos.

b.- Confiabilidad, Credibilidad y Relevancia: Como plantea Cohen et al., (2007), está enmarcada en los criterios de la diversidad de uso de instrumentos, participantes, interpretaciones y perspectivas obtenidas. La **credibilidad** la defino por medio de la experiencia y la situación real que investigué. La **relevancia** de la investigación radica en que el objetivo ha sido una problemática social relevante (Pagès y Santisteban, 2011) que es de interés para la construcción de una sociedad democrática. Por último, la **utilidad** radica en que entre las finalidades de la investigación, no solo se persigue la comprensión de las problemáticas, sino que pretende tener algún efecto en las prácticas y las relaciones que se establecen en torno a las mujeres y a al resto de personas omitidas y discriminadas por razones de género (Creswell, 2014).

c.- Validez de los participantes: La validez del respondiente (Simons, 2011) o la “revisión de los interesados” (Stake, 2007) busca representar los diferentes intereses y valores de los participantes. Se han enviado las transcripciones a cada persona que ha formado parte del proceso. Han tenido la opción de agregar, comentar y corroborar la información y datos que han manifestado. En la investigación los participantes han respondido en conformidad (vía correo electrónico) a las transcripciones realizadas (los y las alumnas no han podido revisar sus transcripciones debido a razones como que algunos ya no estaba en las escuelas, no fue posible ubicarlos, entre otros motivos).

d.- Criterios catalíticos: He considerado los “criterios catalíticos” que plantean Kincheloe y McLaren (1994) y Lather (1991) para las investigaciones feministas. Usher (1996) y Lather (1991, 1992) plantean que estos criterios son fundamentales para las investigaciones feministas y críticas. Deben exponer las estructuras opresivas y las desigualdades y fomentar la emancipación, la autonomía y la libertad dentro de una sociedad justa, igualitaria y democrática (Usher, 1996; Cohen et al., 2007 y LeCompte & Preissle, 1992). Estos criterios emergen de la teoría crítica y plantean la importancia de que la investigación ayude a los participantes a entender, comprender y transformar sus mundos. Denzin y Lincoln (2005) agregan que la investigación bajo estos criterios debe entregar opciones en innovaciones para el futuro y los futuros posibles e ideales que se esperan.

6.2.- Los criterios éticos.

Los criterios éticos los defino según el modelo democrático para las investigaciones de Simons (2011). La autora afirma que en este tipo de investigaciones debe existir una implicación con los y las participantes y se debe utilizar un lenguaje accesible para comunicarse con el público. La principal aspiración de este modelo como dice McDonald (1976) citado en Simons (2011) es que la investigación tenga un equilibrio entre el derecho a la privacidad de las personas y el derecho a saber del público.

a.- La confidencialidad, la negociación y la accesibilidad: El primer concepto ayuda a garantizar la confianza y las condiciones necesarias para reunir datos válidos por la

sinceridad de quienes los ofrecen. La negociación es la forma de poner en conocimiento público los datos, de modo que no le afecten a las personas, y por último la accesibilidad está relacionada con la necesidad de comunicarse con públicos ajenos al caso. Sigo los criterios de Simons (2011) quien plantea que desde la concepción democrática debe ser fundamental el **consentimiento informado** (Stake, 2007 y Simons, 2011; Álvarez-Gayou, 2003 y Creswell, 2014) y la oportunidad de que corrigieran, eliminaran o ampliaran sus ideas. Esto colabora en que se establezca un dialogo colaborativo entre el investigador y los y las participantes.

A los participantes, siguiendo los criterios de Stake (2007) y Simons (2011) los invité a la investigación señalando la oportunidad de expresar sus opiniones. Les indiqué los objetivos y el objeto de la investigación, dejando claro que no pretendía retratarlas en primer plano. Expresé mi deseo de iniciar un diálogo abierto para compartir experiencias e interpretaciones, y por último manifesté que la investigación les podía ser útil para su propio desarrollo y formación.

Para los grupos focales, seguí el mismo procedimiento anterior. He ofrecido el anonimato, la confidencialidad y la protección de los datos, entregándoles de esta manera un trato similar a adultos. No obstante, al ser menores de edad me enfoqué en el principio *loco parentis* (Simons, 2011), que plantea que la escuela actúa “en el lugar de los padres” en la toma de algunas responsabilidades, ya que el objetivo del grupo focal no era averiguar datos o información ajena a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en las clases de historia y ciencias sociales.

La **confidencialidad** (Simons, 2011; Stake, 2007; Cohen et al., 2007 y Creswell, 2014) me permitió asegurar a los y las participantes que ante cualquier información que revelaran que fuera sensible, personal o problemática y que desearan resguardar, respetaría su deseo. De modo que bajo el principio de la negociación democrática hice llegar los datos a las personas para que aprobaran su trabajo. He respetado, además, el **anonimato** de los y las participantes (Simons, 2011; Stake, 2007; Cohen et al., 2007 y Creswell, 2014) utilizando seudónimos, cambiando el nombre de las instituciones y de esa manera protegiendo sus identidades y su privacidad. Así se protegen a las personas y se les ofrece un trato justo, posibilitando que se expresaran con mayores libertades en

el proceso de investigación. Al publicar los resultados, por tanto, estarán protegidos de cualquier juicio, comentario u acción que los o las trate de relacionar con la información contenida en la investigación.

b.- Rol como investigador: Según sugiere Simons (2011) citando a Bentz y Shapiro (1996), como investigador principal soy parte del complejo mundo y sus problemas. Por esto mi personalidad, mi contexto social y los diversos retos y conflictos teóricos y prácticos que poseo pueden producir sesgos en la investigación. Sin embargo, como afirma Simons (2011), la investigación es una forma de implicarme con el mundo. Adopto una postura reflexiva, buscando comprender como afectan mis interpretaciones y creencias al proceso. He descrito las decisiones tomadas, los enfoques, las técnicas y las metodologías. Adopto, también la postura de la relatividad (Stake, 2007), donde asumo que las interpretaciones son subjetivas, están subordinadas a mis subjetividades, mis construcciones prácticas, a los objetivos y a los planteamientos de la investigación y al conocimiento epistemológico que poseo. Como afirman Simons (2011) Stake (2007) y Álvarez-Gayou (2003) plantear la investigación cualitativa desde tales criterios no quita ni validez ni confidencialidad al trabajo, al contrario, lo valida y lo posiciona dentro de las problemáticas actuales.

Me posiciono, además, en la “autoconciencia metodológica” que plantea Finlay (2002). La autora afirma que desde la perspectiva de la reflexividad y la deconstrucción, el investigador comprende que es parte del proceso, y que es igual de importante desde sus subjetividades en el análisis y las interpretaciones que se realizan. Por lo tanto, al plantear temas sobre género, asumo los planteamientos MacBeth (2001) sobre el concepto de reflexividad desde el área posicional. La reflexividad posicional sugiere que el investigador debe tener noción de que su voz estará incluida de alguna manera en la investigación, y desde una perspectiva de género esto puede significar asumir o naturalizar algunos procesos o perspectivas. El o la investigadora, por tanto, debe examinar sus posicionamientos y construcciones hegemónicas, de género y de resistencia, buscando comprenderse, deconstruirse y formar parte en el proceso reflexivo de la investigación. En este caso, la deconstrucción y la reflexividad planteada no solo se podrían aplicar a los datos y a los casos con que trabajo, sino que ha sido un

proceso personal de autoconocimiento que va quedando plasmado a lo largo del proceso.

Agrego, siguiendo a Finlay (2002) y MacBeth (2001) que en la investigación la experiencia aporta la singularidad, lo que en definitiva contribuye a comprender las interpretaciones que he realizado, así como los posicionamientos en los que me baso para reflexionar en torno a la problemática. Según Finlay (2002) no es un objetivo de la investigación manifestarme fuera de las estructuras hegemónicas y de las problemáticas de género, al contrario desde la subjetividad y la autoconciencia metodológica, asumo mis construcciones de masculinidad y género como parte de las estructuras, como parte de las desigualdades y como un vehículo que me conduce a interpretar, tomar distancias y cuestionar. Además, la investigación se plantea desde el polivocalismo que define Creamer (2006) como el reconocimiento que desde la reflexividad la voz del investigador es una más y forma parte de todo el proceso.

Parte III: Los Resultados de la Investigación.

Los Resultados de la Investigación.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas. Una vez transcritas, se han organizado cinco secciones:

- 1) Las concepciones de los y las historiadoras y el profesorado de didáctica de las ciencias sociales.
- 2) Las concepciones y las prácticas del profesorado sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- 3) Las representaciones sociales de los y las estudiantes sobre la inclusión de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales.
- 4) La triangulación de las concepciones de los y las participantes sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- 5) La discusión sobre las posibilidades y las limitaciones con la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Capítulo IV

Las Concepciones de los y las Historiadoras y del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en Chile

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los y las historiadoras (Nicole, Jaime, Carla y Simón) y al profesorado de didáctica de las ciencias sociales (Leticia, Vicente, Silvia, Ferran y Pamela).

El capítulo de los y las historiadoras está dividido en dos secciones:

- 1) Las concepciones de los y las historiadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje de las mujeres y su historia en la formación del profesorado.

La sección del profesorado de didáctica de las ciencias sociales está dividido en:

- 1) Las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en la formación del profesorado.
- 2) Los y las protagonistas de la historia en los cursos de formación del profesorado.
- 3) Las posibilidades para incluir a las mujeres y su historia en la formación del profesorado.

I.- Las concepciones de los y las historiadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje de las mujeres y su historia en los programas de formación del profesorado en Chile.

A continuación presento la tabla 17 que resume los principales temas y las ideas centrales que han expresado los y las participantes. La tabla se divide en tres columnas: la primera columna que identifica el tema que han comentado, la segunda columna refleja la concepción que han manifestado, y por último la tercera columna sobre las posibilidades de la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia. Posteriormente comentaré en detalle los temas y las ideas a los cuales se han referido.

Tabla 17: Concepciones de los y las historiadoras sobre la enseñanza de la historia de las mujeres en la formación del profesorado.

Tema	Concepción	Historiador/ Historiadora
Finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de la historia	Comprender el pasado, actuar en el presente e intervenir en el futuro.	Jaime, Simón.
	Reflexionar y comprender las identidades y los problemas actuales.	Carla, Nicole.
La invisibilidad de las mujeres en la formación	Razones hegemónicas y patriarcales.	Jaime, Nicole, Carla.
	Representaciones tradicionales de los maestros y las maestras.	Simón.
Posibilidades de la inclusión de las mujeres en la historia en la formación	Desarrollo de valores de tolerancia para la construcción del futuro.	Simón, Jaime.
	Transformación de las estructuras sociales, patriarcales y de género.	Carla, Nicole.

1.1.- Las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de la historia para los y las historiadoras.

Los y las historiadoras coinciden en que la historia debería servir para; 1) conocer el presente y proyectarse hacia el futuro y; 2) analizar los problemas de la sociedad para empoderarse como ciudadanos y ciudadanas. Por ejemplo, Jaime afirma que el aprendizaje y la enseñanza de la historia deberían tener como finalidad que:

“[...] para cualquier ser humano se ubique en el mundo en que le toca vivir y sepa para dónde quiere ir [...] para sensibilizar a las personas frente a lo que son nuestras carencias, nuestras necesidades más urgentes y ver digamos, cuál es el origen de esas carencias y qué es lo que se puede hacer para superarlas. Está en las personas, en los actores sociales el ver hacia dónde se dirigen las sociedades que habitan.”

Jaime argumenta que la historia debe posibilitar la construcción de una ciudadanía empoderada que actúe en el presente para la construcción de un mejor futuro. El historiador asume que la historia debe estar centrada en la reflexión de los problemas sociales a fin de que la ciudadanía se comprometa de forma activa. Agrega que desde la comprensión de las problemáticas las personas pueden empoderarse y realizar los cambios: “[...] para inculcar una noción de que las cosas en la sociedad no son estáticas, de que así como ha habido cambios en el pasado, puede haberlos en el futuro también, y que por lo tanto está en las personas, en los actores sociales el ver hacia dónde se dirigen las sociedades.”

Simón coincide con Jaime. Desde su punto de vista, la historia permite que a través del estudio del pasado y del presente se pueda planificar el futuro: “[...] ayuda a formar la comunidad, y en el Chile de hoy es muy importante, porque necesitamos que la historia contribuya a la formación de una cultura democrática, en donde la personas se sientan partícipes [...] de un destino común [...]” Tales objetivos deberían, según el historiador, dar las posibilidades para formar una ciudadanía activa. Para Simón la historia es fundamental en la enseñanza: “[...] Porque sin la historia no hay futuro.”

Según Carla, es fundamental que la historia tenga una finalidad de formación ciudadana. La historia no es objetiva, sino que implica compromisos políticos con la transformación del presente para el futuro. Carla comprende la historia como un saber subjetivo que plantea conflictos políticos e ideológicos sobre cómo se entiende y cuáles son los compromisos que se asumen en la sociedad: “[...] es un ámbito muy rico, de mucha creación, de muchas subjetividades, de mucha ficción, también de mucho conflicto.” Tales compromisos, para ella, conllevan el reconocimiento a las ideologías e identidades que rodean a las personas:

“Yo diría que para mí la historia es un ámbito de construcción de ciudadanía [...] La historia para mí son posiciones políticas. Tiene que ver con un situarse desde lugares y armarse, digamos, como sujetos [...] la historia es comprometida, es política, es ideológica, es tomar posiciones. Yo como mujer, como mujer con un determinado pensamiento político, un determinado pensamiento frente a la vida [...]

Carla y Nicole enfatizan que a través del estudio de la historia se debe reflexionar sobre su cómo se ha construido el conocimiento y cómo se han construido las identidades de las personas. Para las historiadoras, la apropiación y la coherencia entre la ideología que se tiene y las prácticas que se realizan, es una vía para poder comprometerse con acciones que intervengan en el presente. Nicole afirma que “[...] la historia sirve básicamente para dar conciencia de sujeto de su propia identidad [...] de su pertenencia a un aquí y a un ahora [...] En ese marco te da una conciencia de tu propio carácter existencial en el mundo, y te da conciencia también de tu propia identidad [...]”. Nicole dice que a través de la comprensión del pasado y del presente se debe dar reconocimiento a la diversidad de identidades que existen en la sociedad. Para ella, la historia debe permitir que se comprenda cómo y para quiénes se construye el futuro.

1.2.- Las mujeres y su historia desde la invisibilidad en la formación del profesorado.

En general, todos y todas las historiadoras coinciden en que las experiencias de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales no son invisibles, ni están ausentes.

No obstante, dentro de los programas donde se desempeñan, existen distintos factores que obstaculizan una inclusión reflexiva de sus experiencias. Jaime, Nicole y Carla coinciden en que el androcentrismo y el patriarcado que existe en la sociedad han impedido que se planteen perspectivas que problematicen los discursos que se entregan sobre la participación de las mujeres en la historia. Para Jaime, falta un largo camino por recorrer para lograr la igualdad entre los géneros: “[...] no está como debería estar pero creo que está más presente que hace un tiempo atrás. Siempre hay espacio para mejorar.”

Jaime afirma que desde la historia social (que es de donde él trabaja): “[...] la historia social se compromete a visibilizar a los actores invisibilizados, [...] yo he hecho menos de lo que debería haber hecho para visibilizar a este actor en particular, que es el actor mujer.” Para él, la historia se ha construido desde lógicas hegemónicas y patriarcales que han excluido las experiencias de las mujeres: “[...] un tema de poder, como todas esas cosas [...] el patriarcalismo es un rasgo muy enquistado en nuestra cultura y en nuestras relaciones sociales y de muy larga duración [...]”. Según su punto de vista, la sociedad patriarcal chilena ha sido el principal obstáculo en la inclusión y en el trabajo con las mujeres. Aún se sigue dando prioridad a la historia tradicional y de los grandes hombres. La inclusión, para el historiador, se presenta como una tarea compleja, ya que implica transformar la sociedad y transformar cómo se entiende la historia.

Nicole coincide con Jaime y agrega que se debe reflexionar sobre las propias construcciones y reconocer bajo qué perspectivas se ha construido y se está enseñando la historia:

“Nosotros cuando hablamos de historia del hombre estamos aludiendo a la vez a la historia del hombre y de las mujeres, con lo cual se produce el primer fenómeno [...] para la historiografía y que es que al aludir a la historia de la humanidad lo hacemos inmediatamente calzar con la historia del hombre y en ese marco invisibilizamos a las mujeres [...] es todo un orquestamiento que desde lo social, te imprime estereotipos, desde el ámbito normativo, desde el ámbito cultural, desde el ámbito religioso, en lo que se enfoca la mujer como sujeto pasivo-subordinado, no con los mismos derechos que los hombres.”

Nicole y Carla comentan que las escuelas más que generar transformaciones, han colaborado en consolidar relaciones y prácticas basadas en el patriarcalismo y la discriminación. Nicole argumenta que: “[...] la educación tiende a reproducir los patrones consabidos más que adentrarse en lo nuevo. Yo diría que en ese contexto, la educación más que abrir puertas, lo que ha hecho tradicionalmente es cerrar puertas. [...] lo que ha hecho persistentemente es tomar prevenciones respecto de un cambio exagerado [...]”

La historiadora reconoce que los historiadores son los responsables de forma indirecta de la construcción historiográfica que solo ha destacado a los hombres. No obstante, destaca que actualmente existen fuertes corrientes desde el género que buscan posicionar a las mujeres en igualdad con los hombres. Según la historiadora. Las corrientes de género no solo buscan visibilizar a las mujeres en igualdad a los hombres, sino que plantean que se deben deconstruir las perspectivas tradicionales en que se ha construido el conocimiento:

“Toda la invisibilidad de las mujeres ha sido una suerte de construcción [...] Porque las mujeres no es que hayan sido invisibles, esa es una construcción, una distorsión de la realidad [...] Hay una suerte de política activa de discriminación que siempre va a estar, si ya no desconociendo el protagonismo de estos actores sociales, si minimizándolo al máximo de manera que este protagonismo sigue siendo invisible”

Dentro de tal construcción, Nicole argumenta que existen fuerzas hegemónicas y patriarcales que colaboran en invisibilizar a las mujeres. Tales fuerzas, están consolidadas como estructuras sociales, que no solo provocan que las mujeres sean invisibles en la enseñanza, sino que existan “políticas activas” que no consideran las experiencias de las mujeres, y que cuando son visibles y adquieren presencia social o en la enseñanza, tal presencia está subordinada a las acciones de los hombres. Estas fuerzas actúan desde el poder y la violencia simbólica (y física en algunos casos), generando prejuicios y estereotipos de género no solo contra las mujeres, sino que con las diversidades:

“La mejor defensa evidentemente es la burla, es una defensa y una agresión sin violencia [...] con mucha violencia simbólica [...] pero una vez que se adentran ya en un análisis real, aquellos que así lo quieren, porque es increíble como el prejuicio de alguna manera te obnubila el juicio, cuan potente o cuan refractario puede ser el prejuicio y cuan obstructivo puede ser efectivamente en todos estos procesos [...]”

Carla coincide con lo planteado por Nicole, en torno a que debido al dominio patriarcal y hegemónico que existe en torno a los cursos de historia, es necesario plantear nuevas metodologías y nuevas temáticas para la enseñanza y el aprendizaje. En su experiencia, “[...] el programa que yo armé [...] lo armé en torno a las tres grandes categorías analíticas que nosotros utilizamos [...] que es obviamente clase, esa es la más obvia, pero también es género y raza [...] ambas entran como muy fuertes en una crítica, digamos, a una historiografía más bien tradicional aunque haya incorporado la categoría clase.” Ella con la reflexión y análisis de estas problemáticas y categorías no pretende formar estudiantes expertos en género, más bien, pretende que los y las alumnas puedan reflexionar sobre una problemática social: “[...] no significa que van a ser expertos en historia de muchas mujeres, pero sí en el momento de situarse en una sala de clases van a tener otras perspectivas.”

La historiadora argumenta que para deconstruir y hacer visible a las mujeres en la historia, no solo basta con su inclusión en cursos de género o similares, sino que los cursos y el proceso de enseñanza y aprendizaje deberían ser repensados. Se deben, según Carla, considerar temáticas problemáticas como la clase y la etnia, junto al género, para de esa manera plantear tanto rupturas con las lógicas tradicionales de la enseñanza, como así también reconocer que las problemáticas que provocan la invisibilidad de las mujeres no son provocadas solo por razones de género. Para ella la problemática de la desigualdad y la marginación no se soluciona con agregar cursos sobre género o mujeres, sino que se debe abordar desde la multidisciplinariedad y la transversalidad en la formación:

“[...] No es que nosotros tengamos un curso de historia de género, historia de las mujeres, no, porque nos parece que no es tema. Es un problema de cómo nosotros

abordamos el conocimiento, de cómo abordamos la historia, de cómo abordamos las perspectivas analíticas, entonces es mucho más transversal [...]"

En contraste, Simón comenta que la invisibilidad de la historia de las mujeres es producto de las concepciones y las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes para maestra: "en la historiografía está incluido hace rato, pero no pasa de la historiografía al aula porque los profesores no leen [...] no se atreven ellos a asumir su papel de un profesional que sabe [...] [Los alumnos] esperan batallas, muertes trágicas, juegos pirotécnicos y entonces no pueden concebir que una vida como la de ellos sea historia, cuando realmente, esa es la historia."

El historiador plantea que los y las maestras no están empoderadas del sentido profesional de sus labores. No obstante, debido a que la enseñanza ha seguido perspectivas tradicionales, los y las estudiantes siguen de la misma manera, perspectivas tradicionales: "[...] los alumnos son los más conservadores que hay. Cuando fue el aniversario de Darwin, 200 años el 2009, y yo di un curso centrado exclusivamente en Darwin en América, los alumnos levantaron la mano y dijeron por qué no hablaba de Bernardo O'Higgins mejor". Para Simón, las prácticas de los maestros, por tanto, están centradas en la reproducción de un conocimiento de tipo tradicional. La historia debe ser crítica y reflexionar sobre cómo se ha construido el conocimiento y la sociedad. La historia, según Simón, debería transformar las construcciones tradicionales y enfocarse en formar para la vida.

1.3.- Las posibilidades de la inclusión de las mujeres en la historia en la formación del profesorado.

Los y las historiadoras argumentan que existen múltiples posibilidades en la formación para incluir a las mujeres en la historia. Para Simón tales cursos y problemáticas contribuirían en fomentar el respeto por la diversidad y la tolerancia hacia las diferencias. En su opinión se debería trabajar no solo el problema de la invisibilidad de las mujeres sino la invisibilidad de todos los grupos ausentes en la historia. Simón afirma que la visibilización de las mujeres y todos los invisibilizados produciría

transformaciones sociales con respecto a la legitimización y empoderamiento de estos grupos: “[...] es una forma de legitimidad y se pueden presentar y manifestar claramente frente a aquellos que todavía siguen rechazando la diversidad, la heterogeneidad. Entonces creo que la historia hace un gran papel a visibilizar.”

Para el historiador, se podrían generar lazos de unión entre las comunidades y se podría fomentar la participación activa en la construcción del presente. Simón ve con optimismo el futuro en cuanto inclusión y apertura hacia nuevas perspectivas. La enseñanza y el estudio de la historia, explican, debería posibilitar no la homogeneidad de temas, problemas y personajes, sino que debería asumir la realidad problemática actual y plantearse desde la diversidad. Simón argumenta que se deben realizar esfuerzos desde las escuelas, las universidades y la sociedad:

“Que los estudiantes aprenden la tolerancia, la historia no es unívoca y aprenden que todos somos protagonistas de la historia, no solo los de siempre, no solo la elite, no solo los abogados, no solo los militares. El incorporar otros actores, como las mujeres, los niños, los viejos, los ancianos, discapacitados [contribuye] a un cierto consenso en que puede haber diferencia, que puede y que es bueno que haya heterogeneidad, y si la historia reafirma eso [...] bueno el futuro podría ser mejor de lo que ha sido, para muchos [...]”

Jaime afirmó que en su programa, aunque no se hagan explícitos los cursos sobre la historia de las mujeres o género, procuran aportar herramientas para problematizar y reflexionar sobre las problemáticas que afectan a las mujeres: “[...] van a salir preparados para desempeñarse pedagógicamente en el ámbito de la historia de género y de las mujeres, yo creo que hay, hay herramientas y elementos en su formación que deberían cumplir esa función.” Según Jaime, en su programa se entregan distintas herramientas para incluir a las mujeres y fomentar las competencias sociales con el objetivo de que el profesorado reflexione sobre las prácticas que realiza y los problemas que tiene la sociedad. No obstante, reconoce como autocrítica que en el programa al no haber especialistas en los estudios de género no se fomentan tales perspectivas, por lo que los y las estudiantes optan por otras áreas:

“[...] el interés de los estudiantes ha sido menor del que nosotros esperábamos. Cuando se han ofertado cursos electivos sobre género, sobre historia de la mujer, la respuesta ha sido menor de lo que se esperaba. Tal vez el error ha sido no saber presentar mejor, a veces los chiquillos, toman los cursos en función de su grado de conocimiento del profesor, y como en el elenco, digámosle estable del departamento no hay especialistas en género [...]”

Nicole y Carla plantean la importancia de trabajar la inclusión de la historia de las mujeres desde lógicas que busquen la transformación y no la reproducción de las estructuras injustas y opresivas hacia las mujeres. Nicole afirma que se deben trabajar para transformar las prácticas tradicionales que se han realizado en las escuelas, donde se han transmitido los roles, los estereotipos y los prejuicios que han posicionado en distintas jerarquías a las diversidades de género que existen en la sociedad. La escuela, coincide con Carla, Jaime y Simón, se encarga de socializar, transmitir y normalizar los roles y los comportamientos de las personas:

“[...] porque la educación lo que hace es adentrar al sujeto en un entorno de socialización, en el contexto en el cual el aprende los hábitos, no cierto, aprende las normas, aprende el comportamiento, aprende las relaciones sociales. Desde que los cabros son chicos no se les enseña que el rol de la mamá es tan relevante como el del papá, de manera que las mujeres aparecen muy pasivas, muy subordinadas, muy enquistadas en acciones que no cambian, altamente rutinizadas. En cambio, los hombres son los aventureros, son los agresivos, son los exploradores del espacio, etc. De manera que el papel de la educación es fundamental para deconstruir estos clásicos patrones [...]”.

Según la historiadora, con la inclusión de las mujeres en la historia y en la formación se podrían fomentar transformaciones sociales. No obstante, desde su punto de vista, es necesario concentrar primero los esfuerzos en generar cambios en torno a las estructuras discriminatorias presentes en las escuelas que han impedido generar espacios de transformación. Reconoce las exclusiones que se han generado son producto de las

perspectivas que han adoptado las escuelas. No obstante, entiende que la deconstrucción desde los espacios educativos puede ser el camino para transformar la desigualdad.

Nicole propone que la escuela trabaje desde lógicas que consideren las perspectivas de género de la diferencia para la igualdad. La historiadora reconoce que es una temática compleja, ya que ni la escuela ni la sociedad se han articulado para reconocer tales perspectivas: “De manera que esa igualdad en la diferencia es lo que hay que construir.” La inclusión de las mujeres, agrega, no pasa por su trabajo en las aulas o la formación sino que conlleva esfuerzos por realizar cambios sociales: “[...] si la sociedad se lee en clave masculina, difícilmente un historiador va a mirarla en clave femenina o durante mucho tiempo los historiadores no miraron el pasado en clave femenina.” La inclusión debe enfocarse no en aportar mayores conocimientos sino que en la finalidad del cambio social y la transformación de las estructuras que han generado fuertes estereotipos, prejuicios y desigualdades entre las personas.

Para Nicole una buena manera de plantear la inclusión para el aula es a través de la creación de materiales con perspectiva de género: “[...] sí, me encantaría enseñar historia de las mujeres, mucha gente te dice, pero no tengo idea, ni de la vertiente historiográfica, ni tampoco tengo idea de cómo hacerlo, es decir, qué tipo de recurso utilizo, qué maestro, qué tipo de iconografía, qué tipo de fuentes ponen de relieve, nosotros sabemos que las fuentes son bien esquivas [...]”. No obstante, estos materiales deben ir acompañados de una formación que reflexione en torno a las problemáticas que viven las mujeres, y de esa manera, darles sentido para la transformación en las aulas.

Carla y Nicole expresan, además, que tales estructuras sociales han sido creadas por los hombres para oprimir a las mujeres. Tales estructuras opresivas han buscado homogeneizar y controlar los comportamientos y las relaciones entre las personas. Carla expresó que aún existen fuertes estructuras sociales que discriminan, y que son producidas por un patriarcado específico que ha monopolizado el poder económico, político e intelectual: “[...] aquí me estoy refiriendo no solamente a hombres, sino que es mucho más restringido. Son hombres, son blancos, tienen poder económico, son “racionales””. Afirmó que las ventajas de la inclusión, radican en que las escuelas

podrían trabajar para la transformación de las estructuras opresivas que ha creado el patriarcalismo:

“Necesitamos una educación que flexibilice nuestras formas de pensar, que nos haga menos rígidos y yo creo que este tipo de estudios son claves, sino vamos a seguir fomentando sociedades sumamente discriminadoras, muy autoritarias, muy poco racionales, pese a que se auto-adjudican la categorización de racionales, pero son sociedades bastante violentas [...]”

La historiadora argumenta que es complejo romper las estructuras que se han construido en ausencia de las experiencias de las mujeres. En efecto, Carla reconoce que aunque se ha dado presencia y se ha fomentado la participación de las mujeres en distintas áreas de la sociedad, en la práctica sus acciones siguen bajo evaluación y, por tanto, subordinación masculina: “[...] yo trabajo en un mundo súper patriarcal, súper masculino, los hombres aquí son los teóricos, son los que piensan, y las que hacen el trabajo son las mujeres [...] Entonces hay muchas violencias cotidianas que es necesario erradicar, y yo creo que la historia, la educación, son centrales.”

Carla, por último, dice que es fundamental que se repiense la historia y su enseñanza: “yo creo que aún hay una formación que le debe mucho. Sin embargo me parece que cada vez más hay más sensibilidades, hay más interés por participar.” Se debe considerar la inclusión de las mujeres y su historia con un objetivo de igualdad social. La transformación, según la historiadora, no solo debe considerar las estructuras de género, sino que se debe plantear desde las clases y las etnias, aspectos igual relegados a posiciones marginadas: “[...] yo creo que es cierto que hay muchos que persisten en esa invisibilización y a que a lo más hacen leer un par de textos respecto, no sé, a un par de cosas de mujeres, no, pero que no hay una mirada real de cómo cambiar efectivamente el enfoque.”

La historiadora reconoce que el trabajo en las aulas es fundamental ya que en estos espacios se pueden propiciar marcos que posibiliten los cambios o, al contrario, se

puede contribuir a la reproducción y la perpetuación de las estructuras desiguales y opresivas de la sociedad:

“[...] la educación lo que hace es adentrar al sujeto en un entorno de socialización [...] aprende las normas, aprende las relaciones sociales y en ese contexto [...] siguen reproduciendo viejos patrones sociales en que las mujeres aparecen más relegadas, produciéndose entonces estas clásicas tensiones que hoy día vemos, entre mujeres con mucha figuración en los ámbitos de la economía, pero no necesariamente relevadas desde un punto de vista de social y menos, todavía, reconocida su actuación en la educación [...]”.

La historiadora se refiere a que el conocimiento ha sido construido por los hombres de forma excluyente con las experiencias de las mujeres. Eso no quiere decir, según la historiadora, que la mujer no haya destacado en el pasado ni el presente, quiere decir que la historia se ha construido en base a una discriminación basada en argumentos políticos y de poder. Y esas, para ella, son las estructuras y las perspectivas que deben transformarse.

II.- La inclusión de las mujeres y su historia en los cursos de didáctica de las ciencias sociales.

La tabla 18, que presento a continuación, resume los temas tratados y las reflexiones y análisis realizado sobre lo expresado por el profesorado. Los comentarios, además, los relaciono basándome en los modelos de enseñanza (Pagès, 1994) y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Santisteban, 2010). He agregado una quinta columna que refleja la inclusión de la historia de las mujeres en las concepciones que manifiestan los y las participantes.

Tabla 18: Síntesis de las entrevistas del profesorado de didáctica de las ciencias sociales.

Tema	Concepciones	Profesor/ Profesora	Modelo enseñanza
Las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la historia	Para la formación ciudadana, la transformación social y el reconocimiento de las identidades.	Todos.	Crítico.
	Para el desarrollo de la identidad y la comprensión del presente a través del estudio del pasado.	Pamela.	Práctico.
El currículo nacional para el profesorado de didáctica	El currículo como una realidad abierta. Reflexión e interpretación para las finalidades sociales y la formación ciudadana.	Todos.	Crítico.
	El currículo como una realidad cerrada; El currículo desde una perspectiva normativa.	Pamela.	Práctico.

Tema	Concepciones	Profesora/ Profesor	Modelo enseñanza	¿Cómo se incluirían las mujeres?
Los protagonistas de la historia en la formación	Visibilización a través de la historia. Adoptar nuevas perspectivas en los cursos de formación.	Leticia, Vicente, Pamela Franco.	Crítico.	-La contribución de las mujeres en la historia de los hombres.
Posibilidades de la inclusión de las mujeres	Cambios de las perspectivas de la historia, de la didáctica y del currículo.	Leticia, Vicente, Pamela, Franco	Crítico.	-La historia con la incorporación de algunos hechos claves en la historia de la mujer.
	Transformaciones sociales y ciudadanas para la justicia y la diversidad.	Silvia.		-La historia desde las perspectivas de las mujeres.

2.1.- Las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en la formación del profesorado.

Leticia, Ferran y Silvia coinciden en plantear que la enseñanza de la historia debe tener por finalidad la formación y empoderamiento de la ciudadanía. Leticia afirma que es fundamental que los y las profesoras tengan claridad sobre sus propósitos con el objetivo de que puedan comprender las problemáticas de la sociedad: “[...] para la comprensión del mundo, para la comprensión del medio social, es la perspectiva de que los propios estudiantes vayan construyendo su identidad como seres sociales [...]”.

Leticia afirma, además, que las finalidades deben ser la comprensión de la sociedad actual como una construcción, y el empoderamiento ciudadano para transformar la sociedad. Debe reflexionarse sobre las construcciones en torno a las fuerzas, las estructuras, las ideologías, los personajes, entre otros que han intervenido e intervienen en la sociedad: “[...] la educación lo que hace es adentrar al sujeto en un entorno de socialización [...] aprende las normas, aprende las relaciones sociales y en ese contexto [...] siguen reproduciendo viejos patrones sociales en que las mujeres aparecen más relegadas [...] desde un punto de vista de social y menos, todavía, reconocida su actuación en la educación [...]”.

Ferran y Silvia coinciden con Leticia y agregan que, desde la teoría crítica, la enseñanza de la historia debe tener una finalidad democrática y ciudadana. Ferran afirma que para él las finalidades son la: “[...] promoción de ciertos valores democráticos. Entender de dónde venimos como comunidad, cómo nos construimos, cómo somos en teoría lo que hoy vemos, cómo se construyó todo aquello, y en teoría entendernos con nuestro pasado y lo que pretendemos ser como ciudadanos a mediados del siglo XXI”. De manera similar, Silvia entiende que tiene que ver con: “[...] transformarse en ciudadanos comprometidos con la realidad en que ellos viven, y que logren desarrollar todas las competencias necesarias para que ellos puedan interactuar en esa realidad y hacer lo suficiente para transformarla [...]”.

Silvia, Vicente y Ferran plantean, además, que la didáctica debe centrarse en la formación para la ciudadanía: “Yo creo que la didáctica nos ayuda a reflexionar sobre cuáles son quizás los contenidos que a nosotros nos pueden servir para poder desarrollar a los estudiantes o formarlos como ciudadanos [...] (Silvia)”. El profesorado de didáctica coincide en que para tener claridad sobre los propósitos se deben concentrar en los problemas de las prácticas del profesorado. Leticia y Silvia argumentaron que las decisiones de elegir los contenidos, las estrategias, la organización de las aulas, los roles que tomarán los y las estudiantes y el profesorado entre otros factores de la práctica, se relacionan con los propósitos de enseñanza.

En contraste, Pamela plantea que las finalidades deben enfocarse en la comprensión del presente a través del estudio del pasado con el objetivo de crear lazos de identidad y pertenencia con la sociedad: “[...] tener un conocimiento del pasado para poder comprender lo que nos pasa en la actualidad [...] nos puede ayudar a, digamos, encontrar una pertenencia en el fondo [...]”. Agregó que la didáctica debería enfocarse en “[...] entregar diferentes estrategias [...] a los y a las profesoras. Para ella tales estrategias y herramientas deben estar contextualizadas y deben responder a las diversidades de los y las estudiantes: “[...] Depende de cómo tú haces clases, del contexto que tienes y de los recursos.”

Vicente afirma que la comprensión de los propósitos puede colaborar en el desarrollo de las identidades sociales: “[...] la construcción de la identidad y, otro ámbito, vinculado con ciertas capacidades o competencias, muy relacionados con el pensamiento crítico [...] los estudiantes sean capaces de entender su realidad, entender la realidad que los rodea, ser participe y también crítico de esa realidad [...]”. Según él, desarrollar las identidades sociales es necesario para el empoderamiento ciudadano. Leticia coincide con Vicente y afirma: “Podemos tener profes con un profundo conocimiento disciplinar, podemos tener profes progresistas desde el punto de vista político, profes que están por los cambios [...] Pero si ese profe no es coherente en términos de cómo enseña o cuál es el rol que le da al estudiantado en la sala de clases, esas finalidades pueden quedar en discurso no más [...]”.

Silvia agrega que la claridad de los propósitos de enseñanza es fundamental en las decisiones que toma el profesorado para organizar la enseñanza y el aprendizaje “[...] nosotros nos situamos para mirar lo que estamos enseñando y cuáles son las finalidades que nosotros le asignamos y por lo tanto cómo vamos trabajando los distintos contenidos o temáticas [...]”.

Ferran cuenta que para lograr tales propósitos se debería dar énfasis a la enseñanza de temas como tiempo histórico, memoria y ciudadanía: “[...] trabajamos con una estructura de incorporación del trabajo de fuentes, pensamiento histórico, tiempo histórico, y para los chicos es una sorpresa encontrarse con eso.” Lamentablemente, en el programa de formación donde participa, los cursos de didáctica de las ciencias sociales¹⁵ se encuentran programados en el último año de carrera. En los años anteriores se ha dado énfasis a la formación en historia y geografía: “[...] no aparece la didáctica, solo hay ramos de pedagogía, pero que son como ramos generales. La didáctica aparece tarde y la posibilidad de incidir y permear hacia el resto implica un cambio estructural de malla.” En consecuencia, los y las futuras maestras se encontrarán con dificultades al momento de realizar sus prácticas, ya que en su programa los cursos de historia han sido los ejes principales de la formación.

El profesorado entiende que el currículo que se ha construido con una finalidad de reproducción social. Leticia argumenta que los programas actúan de forma punitiva y controlando los procesos y las interacciones en el aula. Las pruebas y los sistemas de evaluación estandarizados¹⁶ son, para la profesora, uno de los principales mecanismos bajo los cuales se materializa el control.

¹⁵ Planteó que los cursos no llevan por nombre “Didáctica de las ciencias sociales” sino que son llamados “metodología de la historia” y “metodología de la geografía”. Son cursos dictados por diferentes profesores y profesoras.

¹⁶ Leticia se refiere a las pruebas SIMCE y PSU. La primera, también llamada “Sistema de medición de la calidad de la educación” (SIMCE) es una prueba estandarizada que busca establecer la “calidad de la educación” a través de los resultados que obtienen los y las estudiantes. Estos resultados son obtenidos por las calificaciones. La consecuencia es que las escuelas son jerarquizadas por puntajes y en muchas ocasiones de tales puntajes dependen las matriculas que tendrán y por tanto, el financiamiento que recibirá el establecimiento. La segunda prueba, llamada “Prueba de selección universitaria” (PSU), es un

La anterior didáctica dice que la formación del profesorado debe contribuir a que los futuros y futuras maestras tengan las herramientas para reflexionar y reinterpretar los programas: “Pero cuando el profesor en su formación ha tenido posibilidades de acercarse a lecturas del currículum, cuando el profesor tiene una preparación que le permite leerlo e interpretarlo, cuando le permite tener la certeza de que el currículum es precisamente eso, es una interpretación [...] es una lectura de cómo se entiende la enseñanza y cómo se entienden las disciplinas [...]”. Para Leticia, resulta fundamental que el currículo potencie la formación para la ciudadanía en los procesos de enseñanza y aprendizaje los didactas. De esta manera, el currículum se debería entender como una realidad abierta, que permitiera la acción, modificación y trabajo desde distintas perspectivas con el contenido curricular.

Vicente plantea que los programas deberían ser contextualizados a cada realidad y servir de guía durante el proceso de enseñanza: “Más bien es una orientación para el docente. La idea es que el docente sea capaz de poder leerlo. Y leerlo a la luz del contexto de estudiante, también de su propia realidad [...]”. Lo fundamental es definir el currículo en torno a factores como: a) el contexto de enseñanza; b) el contexto y las problemáticas de los y las estudiantes y c) las finalidades de enseñanza del profesorado. Para Vicente, la inclusión de las mujeres, en algunos casos, se ve coartada por el currículo., En otros casos, las mujeres son incluidas debido a las posiciones políticas que adoptan los y las docentes: “[...] claramente tiene que ver con una posición, yo siento que las profesoras tienen hartas ganas de incorporar a las mujeres, más que los profes en general [...] eso también tiene que ver con esta idea de “soy mujer” [...]”.

Ferran argumentó que el currículo: “[...] transmite todavía figuras de visibilidades, invisibilidades, o sea, todavía, se construye, da la sensación de que todavía estamos construyendo la nación, el estado nación [...]”. Silvia dice que desde el currículo: “[...] lo que se sigue privilegiando creo yo, es el conocimiento. “Conocer” ciertos contenidos que están muy asociados a lo que es la historia política, la historia económica, y que

examen que evalúa “conocimientos, habilidades y actitudes” de los y las estudiantes al terminar la secundaria y el bachillerato. La prueba posibilita, de acuerdo a los puntajes que se obtienen, el acceso a las carreras universitarias. Cada carrera de la universidad tiene un puntaje diferente, por lo cual se genera una relación entre la escuela, su enseñanza y aprendizaje y el acceso a la universidad.

claro, de repente hace algunos “guiños” con la historia social, pero siempre está muy relacionado a la historia política [...] eso explica en cierta medida las dificultades que tienen los profesores cuando uno les dice “enseñemos otras cosas” “visibilicemos a las mujeres, a los niños”. La inclusión de las mujeres se ve coartada debido a la presión que ejerce por un lado el currículo que actúa de forma cerrada, y por otra parte las pruebas estandarizadas y la presión por los resultados, provocando de esa manera que el espacio de libertad que tienen el profesorado esté limitado.

Ferran y Silvia coinciden en proponer que la reducción de contenidos que tratan sobre hombres en el currículum, y fomentar de esa manera, la inclusión de las experiencias de las mujeres y de otros colectivos que han sido invisibilizados.

Para los didactas anteriores, las acciones a que han hecho referencia, deberían provocar que la formación del profesorado se organizara desde perspectivas que fomentaran la democracia y la relevancia de las acciones que han realizado las mujeres en la historia: “Mira que yo creo que descentralizándolo, de partida, habría que reducirlo en cantidad [...] Cuáles son los temas transcendentales [...] si yo quiero entender cómo hemos llegado al día de hoy como una comunidad que se ha construido en el tiempo y en el espacio [...] qué actores han involucrados, y qué actores que no son visibles tampoco han estado incorporado en ello [...] hablamos de una historia que tiene mucho más sentido a partir de actores que se sienten reflejados en ella. Las comunidades originarias, los grupos que están un poco más relegados dentro de la figura historia, la misma mujer [...]” (Ferran).

En contraste a la visión que tiene el resto de los didactas, Pamela plantea una perspectiva del currículo cerrado. Sus reflexiones son realizadas desde una perspectiva normativa del currículo, donde si los programas indican que se deben incluir mujeres, el profesorado lo debería realizar: “[...] el currículo me dice que hay una unidad de género, obviamente yo lo tengo que ver [...] Entonces, al no estar explícitamente planteado, obviamente los alumnos siguen viendo otras cosas, se focalizan más en las fechas, en otros personajes [...] yo creo que debería estar explícitamente planteado que existe una historia de género [...]”. Dice que el profesorado, de todas maneras, debería

reflexionar e interpretar el currículo. Si las prácticas son realizadas desde ópticas tradicionales, no quedará espacio de inclusión ni interpretación.

2.2.- Los y las protagonistas de la historia en los cursos de formación del profesorado.

Ferran y Pamela comentan que la didáctica de las ciencias sociales tiene poca presencia e importancia en los programas donde se desempeñan, en comparación al énfasis puesto en los cursos de historia. Según el profesor, en su programa las mujeres están invisibles debido a la importancia que se les otorga a los protagonistas hombres en los cursos de historia. Al no existir profesores ni profesoras que trabajen a las mujeres, éstas se encuentran ausentes: “[...] la malla de acá es muy tradicional, didácticamente hablando, pensando en la disciplina, la incorporación de la didáctica aquí es mínima. Y si hablamos de la preponderancia que tienen cursos como por ejemplo, historia del mundo clásico, tiene una alta presencia, pero dudo que en ese curso se releve a los invisibles [...]”.

Vicente desde su perspectiva dice que la enseñanza de la historia ha excluido a gran parte de las personas que forman parte de la sociedad. Aunque actualmente existen discursos que proponen la inclusión de las mujeres, no obstante, tales discursos no cuestionan ni reflexionan sobre cómo se incluyen y bajo qué estructuras se visibilizan sus experiencias. Lo que provoca, por tanto, que el discurso que las visibiliza normalice las estructuras hegemónicas y patriarcales de exclusión y subordinación de las mujeres, reproduzca las desigualdades y los procesos y las acciones que las han marginado: “[...] si bien hay un discurso que habla de la diversidad, finalmente lo que pasa en el aula depende del profe [...] Se habla de ciertos hombres, de ciertas mujeres, pero tampoco se habla de todos los hombres ni todas las mujeres. Bueno, eso la historia social como que ha tratado de incorporarlo, pero se habla de los hombre proletarios, pero de ahí deja todos los demás [...] como que también hay perspectiva de marginación.”

Pamela cuenta que en su programa los cursos de didáctica están organizados a partir del currículo nacional debido a las prescripciones que se establecen, ya que “[...] es lo “deben” aprender los niños en la actualidad en los colegios para que así también

obviamente se puedan formular algunas estrategias nuevas.” Debido a que el currículo no contempla la inclusión de las mujeres y su historia, la visibilidad que ella les otorga es cuando las programaciones lo indican, o cuando en la organización de su programa su prescribe.

Leticia dice que, de manera explícita, las mujeres y su historia no están presentes en el programa, salvo en casos cuando es por iniciativa de los y las estudiantes. No obstante, lo fundamental, para ella, es que se entreguen las herramientas que les permitan reflexionar críticamente sobre la situación de las mujeres, los niños, las niñas, los y las marginadas, entre otros. En su universidad, persiguen formar un profesor que tenga las:

“[...] herramientas para analizar, como sujeto social que es capaz de trabajar en diversidad de contextos, y que es capaz de convertirse de alguna manera en un líder en los debates de la comunidad en la que trabaja y eso incluye a sus estudiantes [...] que tiene herramientas para analizar la sociedad y el entorno en el cual se desenvuelve [...] decide perspectivas y enseñará de derechos humanos, en perspectivas de infancia, en perspectiva de inmigrantes, a mí me parece de manera integral, pero también respondiendo seguramente a las necesidades y las coyunturas que vive, a mí me parece que hoy día evidentemente el tema de la posición de las mujeres en la sociedad es una tema socialmente relevante y es una cuestión socialmente viva.”

Vicente, desde otra perspectiva, en sus clases de didáctica plantea una enseñanza enfocada en la crítica y las desigualdades sociales desde las problemáticas de las mujeres en la historia. Manifiesta que su interés por la inclusión y el trabajo de tales perspectivas, es producto de su biografía y de sus historias de vida: “[...] tiene que ver con un rol político y situado del ser docente [...] bueno yo soy gay, y el ser gay significa que igual tengo cierta preocupación en torno a esas identidades, como no trabajadas, como negadas. Igual yo incorporo temas que tienen que ver con problematizar las identidades de los sujetos históricos, los sujetos sociales, entonces también hago “guiños” no solo con respecto a las mujeres, también con homosexuales, lesbianas, pero eso es complejo también porque claramente, si ya la historia de las

mujeres no tiene un espacio, esta otra historia como que tampoco uno tiene herramientas para poder aportarla [...].”

Para él, es fundamental que la formación problematice a las mujeres, a los géneros y a los discursos que se transmiten sobre las identidades y las sexualidades, con el objetivo de que a través de la crítica se puedan plantear escenarios de transformación social: “[...] sí trabajo directamente la historia de las mujeres en relación con ciertas temáticas que uno podría abordar, y también no solamente con temáticas, sino que en general cuando uno aborda ciertas experiencias trata de incorporar ciertos elementos del género. Sobre todo elementos que problematicen la construcción cultural de lo femenino, lo masculino, que complejicen las relaciones de poder [...].”

Silvia y Pamela coinciden y cuentan que la didáctica debería asumir el reto de formar maestros y maestras con las competencias para trabajar e incluir a los y las “omitidos” desde la crítica y para la transformación de las desigualdades de género. Silvia afirma que los personajes que se incluyen son: “[...] la elite [...] unos cuantos hombres, los presidentes, los militares que participaron en alguna guerra, y que fueron importantes, que se transformaron en héroes [...] de repente una que otra mujer, pero yo lo que creo sí, es que son mujeres que se les mira pero porque tienen características que tienen los hombres [...] enseñan historia de las mujeres, como en una posición súper “anecdótica” [...].” En el programa de Pamela, las mujeres son trabajadas de forma superficial tanto desde la historia como desde la didáctica. Las (pocas) mujeres que se trabajan, explica, son visibilizadas desde su papel como “grandes mujeres”. Esto genera, por tanto, una visión sesgada sobre la importancia de las mujeres en la construcción de la historia.

Ferran se ha preocupado por dar presencia a la mujer en sus prácticas. Para él, la finalidad de la inclusión no es solamente darles presencia, sino que es problematizar tanto las razones de la ausencia y de los roles bajo los cuales se ha incluido. Cuenta que una buena estrategia es trabajar con los y las estudiantes en torno a la crítica de los materiales educativos: “[...] hemos hablado respecto a los lugares que ocupan dentro de la historia, más ligándolo un poco a estas investigaciones sobre género, sexismo, por ejemplo, una vez trabajamos bastante con los libros de texto que tenemos aquí [...] o sea, cuál es la presencia [...] también de hombres y mujeres [...] lo que nosotros

tratamos de hacer es complejizar el tratamiento de las temáticas [...] problematizar este material, problematizar el discurso, lo mismo hacemos con el currículo y vemos las presencias y las ausencias”.

Por último, Ferran y Vicente coinciden en la necesidad de dar importancia a que la formación incluya las experiencias de las mujeres y reflexione sobre los discursos bajo los cuales se hace presente y se trabaja en las aulas de ciencias sociales. Ferran define como fundamental para la “calidad del profesorado” el nivel de actualización historiográfica. Vicente, agrega que desde la historiografía: “[...] todos los profes, tanto hombres como mujeres, incorporarían estas temáticas si tuvieran un conocimiento y un acercamiento.” Silvia por su parte, agregó que el reto por incluirlas está en la didáctica y en la formación: “[...] muchas veces no sabemos cómo, o en qué momento, o a partir de qué temáticas [...] sería importante que les mostráramos a los profesores o a los estudiantes cómo se puede hacer [...]”.

2.3.- Las posibilidades para incluir a las mujeres y su historia en la formación del profesorado.

En general, el profesorado entrevistado coincide en que con la inclusión de estas temáticas se pueden plantear transformaciones sociales y desde una perspectiva de género con el objetivo de ir formando una sociedad más igualitaria e inclusiva. Para Leticia, Ferran y Silvia, la inclusión de las mujeres puede contribuir a la formación ciudadana y el empoderamiento de los y las chicas para actuar en la construcción de un futuro más justo. Ferran argumenta que el profesorado cuenta con diversos espacios y posibilidades para incluir a las mujeres como a otros colectivos ausentes en las clases: “[...] nosotros podemos transmitir, romper esquemas y transmitir algo que parece bastante coherente al siglo XXI. Una mirada de la historia más inclusiva, más transversal.”

Leticia, Silvia y Vicente plantean que se incluyeran críticas y reflexione sobre los discursos que han provocado la ausencia y la perspectiva subordinada de las mujeres hacia los hombres, podrían generarse múltiples posibilidades de compromiso social en

contra la discriminación y las desigualdades de las que han sido parte no solo las mujeres, sino que muchas personas que escapan a los parámetros definidos por la masculinidad.

Leticia hace hincapié en los esfuerzos que se deben realizar para reflexionar en torno a la tradicionalidad bajo la cual se han construido los cursos de historia. Deberían existir “puentes” entre la historia que se enseña y se trabaja, y lo que se realiza desde la didáctica. Reconoce, como ha planteado anteriormente, que aunque en su programa buscan problematizar a la mujer, el incluir tales enfoques es todavía una tarea pendiente. Actualmente: “[...] es una historia donde hay gran identificación de sujetos históricos pero que más por las categorías de género va por las categorías de clase, o de grupos sociales.”

Silva y Vicente coinciden en que para la reflexión de los discursos bajo los cuales han sido incluidas las mujeres, se debe realizar en conjunto a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza que se realizan. De esa manera, se podría analizar los discursos y los roles bajo los cuales las hacen presenten y las visibilizan.

Para Vicente, debería existir una relación más cercana entre la historia y la formación: “[...] de cómo articulamos un dialogo entre la academia y el profesor. Y también que el profesor se sienta que no es reproductor, que también es un constructor [...]” Silvia ahonda en la importancia de incluir perspectivas de formación para la reflexión sobre los propósitos de enseñanza: “[...] el no tener el momento para reflexionar sobre cuáles son las finalidades que cada uno le asigna a la enseñanza de la historia. Porque si los profesores piensan en esto, yo creo que se darían cuenta quizás que la historia que están enseñando no ayuda a llegar a desarrollar esas finalidades, a no ser que de verdad ellos persigan finalidades muy tradicionales [...]”.

Silvia argumenta que los y las profesoras de didáctica deben preguntarse “[...] si no me sirve la historia para resolver los problemas que tengo hoy día ¿para qué la voy a enseñar?”. La profesora dice que al reflexionar sobre las estructuras hegemónicas que han subordinado las acciones de las mujeres a las experiencias de los hombres, como así también invisibilizado sus experiencias en las clases de historia, se podría promover que

los y las estudiantes comprendieran que ellos y ellas forman parte de tales estructuras de desigualdad. Para Silvia la comprensión de los y las estudiantes como sujetos que son parte de estructuras de subordinación de género, podría fomentar el compromiso por cambiar tales situaciones.

Para Silvia, actualmente, desde la didáctica de las ciencias sociales también son invisibles las mujeres, por lo que se debe someter a reflexión la disciplina: “[...] desde la didáctica, creo que también son invisibles, bastante. Porque yo creo que estos temas recién los estamos discutiendo. Recién empezamos a reflexionar sobre que sería importante el poder promover una enseñanza de la historia donde todos estén reflejados.” La historia que se enseña debe dar cabida y protagonismo a todos y todas las personas, con el objetivo de que los estudiantes puedan reconocer el potencial que tienen en la enseñanza para formar parte del cambio social.

Vicente, por su parte, opina que la didáctica debe considerar cómo se ha construido el género y cómo se han establecido las estructuras de opresión hacia las diversidades. El objetivo con trabajar desde tales perspectivas debería ser el desarrollo de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de las diversidades y los derechos humanos. La formación tendría que enfocarse en: “[...] un profe que dé cuenta de lo diverso, de la realidad, como que dentro de esa lógica hay un discurso pero como que incorpora el tema de la mujer, de lo diverso, pero también es como discursivamente, no es como que uno diga, o pasa lo siguiente, se habla de diversidad y todo en general, piensan que diversidad son niños con necesidades educativas especiales [...] pero también hay diversidad de identidades [...] como que todavía están mirando una parte de la diversidad [...]”.

Ferran comenta que uno de los pasos es romper con las fuertes tradiciones de enseñanza que existen en la escuela y cambiar los enfoques bajo los cuales se plantea la inclusión de las mujeres: “[...] cuando se reclama que no hay presencia de tantas mujeres, cuando en realidad en este caso, en el caso de la historia nuestra, más presencia no es el punto, es desde qué historia se está contando, desde dónde se está hablando [...] qué enfoque [...] dentro de eso esperamos que ellos se cuestionen la presencia de estos invisibles

[...] qué le vas a contar [...] o le estás haciendo un poco pensar, respecto, por qué aquí no están [...] como anecdótico, así lo trabaja el profe. Pero en la narración de este profe no es incluyente, no es contando la historia desde el personaje, sino que en teoría desde el hombre que cuenta como una mujer se ha acercado a este altar que tenemos los hombres, que hemos sido constructores y escritores de la historia [...].”

Vicente ahonda en la importancia que tiene la transformación de las prácticas tradicionales que han existido en la enseñanza, ya que la historia se ha enseñado desde perspectivas androcéntricas que han excluido no solo a mujeres, sino que a *gays*, *lesbianas*, *trans*, entre otras identidades ausentes de los relatos. En definitiva se niega la posibilidad de cambiar los enfoques ya que se impide el poder formar identidades múltiples y de esa manera empoderarse para ser parte activa y crítica de la sociedad: “[...] es *heavy* eso, porque te homogeniza las identidades [...] porque uno se identifica con la historia, porque uno reconoce sujetos, y cuando uno dice yo quiero ser como tal sujeto, cuando yo reconozco a alguien revolucionario, entonces si no aparecen mujeres como que tú estás negando la posibilidad de construir una propia memoria histórica de las mujeres, o cuando no aparecen los gays o lesbianas, por ejemplo [...].”

Ferran coincide con Vicente en torno a la necesidad de que los enfoques de la formación entreguen las herramientas para que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre los roles, las identidades y las construcciones de género que se están transmitiendo en las aulas: “Qué mujeres son las que en teoría están presentes en la historia de aquí, qué rol ocupan, de qué posición, quiénes cuentan la historia, claramente son los hombres. Entonces la inclusión de la mujer en la historia, en nuestra historia, no solamente que aparezcan más de ellas como reconociendo ciertos personajes que están ahí, que tenían algún brillo parecido al del hombre, sino que en teoría, una historia contada desde la mujer también, creo que es importante [...] según eso ya tendría un poco más de validez, inclusive en cuestiones de identidad de género.”

Vicente lo plantea desde su propia biografía ya que reconoce que las motivaciones por la inclusión de la diversidad: “[...] a mí me interesó la historia de las mujeres en tanto soy un marginado [...] porque yo también me siento parte de ese grupo marginado [...] como que es un sentido político [...] también quieres dar cuenta de cómo poder romper

con esa marginación dentro del aula. Porque también tiene que ver con que tú eres docente, tú también tendrías que dar la posibilidad de no sentirte marginado [...] yo pienso en los estudiantes cuando no ven mujeres, o cuando ven que la revolución, o cuando ven que en la historia se construyen fundamentalmente desde una lógica masculina, pienso que además de hombres hay otros sujetos [...].”

Para Ferran uno de los cambios debería ser la reflexión de los discursos y de las narrativas que han visibilizado a las mujeres en la enseñanza de la historia. Desde un enfoque compuesto de discursos inclusivos y reflexivos, se podría trabajar con las mujeres en la historia: “Tenemos que hacer un recambio respecto a los discursos historiográficos y las narrativas [...] tiene que dar muestras de esa evidencia de incorporación de visibilidad [...].”

Silvia coincide con Ferran y plantea que tales transformaciones incorporadas al aula, podrían colaborar en el empoderamiento de los y las alumnas: “[...] para “empoderarse” de que ellos como actores históricos también pueden construir un mundo diferente [...]”. Por último, Vicente comenta que las transformaciones, desde la “agencia” pueden generar empoderamiento e igualdad para un mejor futuro: [...] y también la das “agencia” a los sujetos [...] “mira, aquí hay otro sujeto igual que tú que están viviendo lo mismo que tú, porque finalmente la historia tiene que ver con posibles futuros.”

Vicente agrega que para lograr lo anterior se debe transformar el mismo sistema educativo. En las condiciones actuales no existe ni el tiempo, ni las instancias que posibiliten el análisis y la reflexión de las prácticas que realiza el profesorado: “[...] no tenemos espacios concretos para poder analizar y tomar decisiones. Y se nos pide que seamos investigadores, que seamos reflexivos, pero tampoco tenemos tiempo para poder reflexionar en torno a nuestras prácticas.”

De manera similar a los profesores anteriores, Pamela entiende que se deberían incluir mujeres ya que tanto se contribuirá a generar rupturas con la tradicionalidad, como a que representaría una innovación de las prácticas. Ella se enfoca en la importancia de:

“[...] no entregar una historia de los héroes, de los presidentes [...] se supone que la historia ve al hombre común y corriente.”

Pamela afirma que es fundamental que la didáctica entregue las herramientas que permitan al profesorado dar visibilidad a nuevas perspectivas de la historia. Considera que para la inclusión se deben producir cambios desde la perspectiva curricular: “[...] si no hay un cambio curricular, es difícil. No creo que el profesor se detenga, dentro de las múltiples tareas que debe realizar en un colegio, a decir, efectivamente voy a integrar algo nuevo [...] yo considero que sería mucho más óptimo una unidad específica para trabajar el tema de género [...]”.

En el capítulo se ha tratado sobre las posibilidades, las limitaciones y los esfuerzos que se podrían llevar a cabo para incluir a las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en los cursos que dictan los y las historiadores y el profesorado de didáctica de las ciencias sociales. Coinciden en que la inclusión podría generar espacios de reflexión sobre las desigualdades y de tolerancia hacia la diversidad. Identifican como limitantes las estructuras de género patriarcales que han contribuido en la construcción de una historia que ha visibilizado a las mujeres de manera subordinada a las acciones que realizan los hombres. La historia las ha marginado, siendo los protagonistas los hombres poderosos.

Capítulo V

Las Concepciones y las Prácticas del Profesorado Sobre la Inclusión de las Mujeres en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

En este capítulo analizo las entrevistas y las clases que he observado a los y la profesoras: Paula, Marcos, Luis y David. Se encuentra dividido en:

- 1) Las concepciones del profesorado sobre la inclusión de las experiencias de las mujeres en las clases de historia.
- 2) Las prácticas del profesorado y la presencia o ausencia de las mujeres y su historia.

I.- Las concepciones del profesorado sobre la inclusión de las experiencias de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales.

En esta sección se encuentran los apartados de:

- 1) Las finalidades y el currículum nacional de historia y ciencias sociales para el profesorado.
- 2) La presencia o la ausencia de la historia de las mujeres en la formación profesional.
- 3) ¿Han incluido o trabajado con temáticas relacionadas con la historia de las mujeres?
- 4) Las ventajas y las limitaciones con la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia.

A continuación presento la tabla 19 que sintetiza los principales comentarios realizados por el profesorado en la entrevista. En general, los y las docentes plantearon que tienen finalidades críticas. Destacan la enseñanza de la historia para comprender el presente a través del pasado, para respetar la diversidad y comprometerse con la formación para la ciudadanía. Sus percepciones sobre el currículum son el excesivo control que se establece y las distancias entre los objetivos que tienen como profesorado y las finalidades de los programas. En cuanto a la formación, comentan que no tuvieron cursos sobre mujeres ni su historia, y que por lo tanto no cuentan con las herramientas para incluirlas ni trabajarlas. De ahí que los protagonistas de sus clases sean hombres ligados a temas políticos, económicos y militares. Por último, las principales limitaciones para trabajar a las mujeres tienen relación con la extensión del currículum, las deficiencias en la formación y la presión por los resultados que establecen las escuelas.

Tabla 19: Las entrevistas del profesorado.

Tema	Concepción		Profesor / profesora	Modelo enseñanza
Finalidades de la enseñanza de la historia	Para la comprensión del presente y la diversidad.		Marcos.	Críticas.
	Para la formación ciudadana.		Luis.	Críticas.
	Para la comprensión de los problemas del presente.		David y Paula.	Críticas.
Las finalidades del currículo nacional	Currículum normativo y lejano a las finalidades del profesorado.		Marcos. David.	Práctico.
	Currículum para las habilidades y competencias sociales.		Luis. Paula.	Práctico.
La historia de las mujeres en la formación profesional	Formación sin mujeres.	Marcos. Luis. David. Paula.	Crítico. Práctico.	-Historia sin mujeres. -Historia con alguna mujer notable. -Enseñanza con mujeres subordinadas a la historia de hombres.
	Repensar la formación para la inclusión. Formación sin mujeres. Mujeres en los cursos monográficos y electivos.			
Los y las protagonistas en las clases de historia	Enseñanza sin mujeres.	Todos.	Práctico. Técnico.	
	Ligada al currículum.			
	Historia política, económica y bélica.			
Limitaciones para la inclusión de la historia de las mujeres	Currículum.	Todos.		
	Formación profesional.	Marcos. Luis.		
	Historiografía.	David. Luis.		
	Presiones y carga laboral.	David. Paula.		

1.- Las finalidades y el currículum nacional de historia y ciencias sociales para el profesorado.

a.- Las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje: Para el profesorado entrevistado, las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de la historia son: la formación del pensamiento crítico, la formación ciudadana, la resolución de problemas y la comprensión de las problemáticas del presente a través del estudio del pasado. Marcos, se enfoca en trabajar aspectos de formación ciudadana, la comprensión de los problemas del presente a través del pasado y la importancia de la diversidad en la historia. Afirma que busca que: “[...] comprendan los procesos históricos como una reconstrucción del pasado, pero que también constituyan un nivel de empatía con los estudiantes [...] respeto, por ejemplo, al derecho a la multiplicidad de opiniones. Entre ellos, la crítica argumentativa, cierto, el desarrollar el pensamiento histórico [...] generar en un estudiante la capacidad de reconocerse a sí mismo como sujeto histórico, y que eso ciertamente posibilita la formación de una persona mucho más identificada con su sociedad, respuestas a la misma, tolerante, pluridimensional y democrática”.

Luis afirma que se enfoca en promover la formación para la ciudadanía en sus clases, ya que plantea: “[...] formar ciudadanos que puedan aportar a un desarrollo de una sociedad. Que ya una vez transitados los años de educación básica y media puedan ser capaces de contribuir en términos de participación, en términos de vinculación con las personas que tienen más necesidades, aportar a la sociedad [...]” Para él es fundamental que la enseñanza no se remita a la transmisión de contenidos, sino que identifica que debe tener finalidades que contribuyan a la participación ciudadana de los y las chicas.

Por último, David y Paula coinciden en que plantean como objetivos la comprensión de los problemas del presente a través del pasado. David se enfoca en actividades que fomentan la resolución de problemas: “[...] la historia tiene algunas respuestas para entender por qué el presente se comporta de cierta forma [...] poder problematizar las cosas que están en el pasado y que puedan ser de utilidad en el presente para resolver distintos problemas [...]” Paula afirma que se enfoca en que entiendan “[...] los

procesos y explicar el presente, entender que lo que nosotros somos hoy viene por parte de una construcción que es anterior. Que sigue un camino y de qué es lo que pasa [...]”. Busca que con la comprensión del presente los chicos y las chicas puedan: “[...] cuestionarse cosas, cuestionar el actuar de los seres humanos a lo largo de la historia, cuestionar el orden que hay, el orden mundial, por qué tenemos una organización acá y en otros lugares hay otros tipos [...]”.

b.- El currículum oficial chileno: El currículum de Chile, según la opinión de los y las participantes, no ha sido construido bajo las finalidades que ellos y ellas se plantean para enseñar la historia. Marcos y David coinciden que está compuesto de una gran cantidad de contenidos que solo destacan acontecimientos y procesos políticos, militares y económicos con protagonistas hombres. El profesorado coincidió también en plantear que es responsabilidad de los y las profesoras generar los espacios de inclusión para las mujeres en el currículum.

David dice que los libros de texto están contruidos siguiendo los lineamientos que establece el currículo. En este sentido, las temáticas dedicadas a las mujeres son mínimas, generalmente se ubican al finalizar las unidades y de forma anecdótica o como complemento a los temas que se han tratado: “[...] parecen “datos curiosos” “las anécdotas” “los datos freak” del momento histórico, y aparecen como incluso las hojas aparecen de otro color, el fondo, típico [...]”. Para incluir y trabajar a las mujeres se debería propiciar un currículum “integral” que contemple no solo a las mujeres, sino que entregue espacio para todos los procesos, acontecimientos y protagonistas de la historia que han sido omitidos. No obstante, agrega que hay temas donde no se puede trabajar a la mujer ya que no han destacado en importancia, por ejemplo si se está viendo:

“[...] la construcción del estado en Chile, obviamente, lo político es lo primordial [...] todos los temas pueden ser incluidos, pero obviamente no todos los temas tienen la misma preponderancia en cada momento histórico [...] la discusión que tengamos sobre el rol de la mujer va a ser mucho más fructífera en la década del 60’ o en la década del 90’ o en la década del 2000, que en plena guerra del salitre, quizás”.

Luis por su parte, dice que aunque el currículo en general incluye las mujeres como un apéndice, existen espacios para trabajarlas, así como para darles visibilidad a otros y otras personajes que han sido omitidos. Por ejemplo dice que en: “[...] la unidad 3 el tratamiento de adquisición de derechos. Dentro de esos derechos, están las mujeres, los obreros, los estudiantes, trabajadores portuarios, entonces yo diría que ahí está integrado.” Según su punto de vista, la discriminación hacia las mujeres, en muchos casos, se produce por la perspectiva que adoptan los y las docentes. David coincidió con Luis y planteó el problema de la cobertura curricular con la inclusión de las mujeres:

“[...] podríamos estar discutiendo esto también quizás sobre la infancia, sobre los jóvenes, sobre las clases sociales, te das cuenta que hay tantos temas que uno podría incluir que también el currículum también explota. Entonces, si todos esos temas los incluyéramos, tendríamos que prácticamente re-diseñar desde la base el currículo de la historia [...]”. Por último planteó que la reforma no es sacar cosas del currículum, sino que “[...] hacerlo más integral.”

Luis y Paula expresan que aunque el currículo ofrece pequeños espacios para trabajar e incluir a la mujer, esto no sirve de mucho si el profesorado no cuenta con las herramientas para trabajar la historia de las mujeres. Paula dice que ella incluye a las mujeres en la unidad de “formación ciudadana”, ya que el currículo lo propicia. Según Luis, no se deberían incluir en “[...] todos los objetivos de aprendizaje, no veo por qué debería estarlo [...]”.

El profesorado plantea que el currículum limita las prácticas. Les obliga a trabajar desde las programaciones y “abarcar” los contenidos, marginando del proceso las finalidades que tienen como profesorado. No obstante, según Marcos, el profesorado tiene las facultades y el deber de reflexionar en torno al currículum y trabajarlo según los objetivos que cada uno defina.

2.- La presencia o la ausencia de la historia de las mujeres en la formación profesional.

El profesorado afirma que durante su formación no han trabajado con las mujeres en la historia ni la historia de las mujeres. Luis cuenta que durante un curso vio algunos aspectos, no obstante no fueron significativos: “En mi generación [...] estaban orientados más a la historia social, la historia política antigua [...] No había ninguno orientado a la historia de mujeres.” Por otra parte, las propuestas que se realizaban para su inclusión se enmarcaban en hacerlas visibles en cursos electivos o monográficos, dejando a la iniciativa personal la decisión de incluirlas. En general, el profesorado coincidió en que la formación no les entregó las herramientas didácticas, pedagógicas o historiográficas para incluir las mujeres en los cursos de historia.

Marcos y David afirman que su formación estuvo enfocada específicamente en la labor del historiador. Los cursos estaban organizados “[...] en virtud de la cronología [...] encontrabas historia antigua, historia medieval, estoy pensando en el contexto universal, y luego pasaba a la historia moderna, contemporánea y así transcurrías dos años y medio de enseñanza universitaria.” (Marcos). David planteó “[...] los primeros tres años de carrera prácticamente era para ser historiador. Recién en cuarto año con los ramos de metodología, con las prácticas te enterabas que ibas a ser profesor [...]”. David, Luis y Paula coinciden en que la formación en historia fue positiva ya que se propiciaron enfoques problematizadores en torno a los contenidos y a los procesos históricos, sin embargo, los aspectos educativos y didácticos estaban marginados hasta los últimos años de carrera: “[...] para que en los primeros años hubiese un fuerte contenido disciplinar [...] y en los últimos años un acento más en lo metodológico, didáctico, pedagógico.” (Luis).

Marcos dice que la inclusión de las mujeres desde perspectivas críticas en la formación, podría fomentar el desarrollo de procesos reflexivos y problematizadores sobre las construcciones y las estructuras de la sociedad, Para el profesor es fundamental la:

“[...] reivindicación de sujetos históricos como las mujeres. Y desde el ámbito de la formación docente, ciertamente es mucho más complejo [...] se ha obviado un poco la

idea de que el profesor es formador y dado que las escuelas de pedagogía no han sido capaces de “repensarse” respecto de cuáles son las actitudes, las técnicas, si quieres tú, no sé, hasta las metodologías que los nuevos profesores necesitan para sentirse formadores y no solamente meros transmisores.”

David, Paula y Luis coinciden con lo que plantea Marcos, y ahondan en la necesidad de dar importancia a la inclusión, desde perspectivas críticas, de las experiencias de las mujeres en los cursos de formación del profesorado. No obstante, la inclusión debería ser en cursos monográficos o electivos. Proponen que las mujeres se trabajen más por iniciativas personales, que debido a cambios en la organización de los cursos con que se formaron. Luis dice que: “[...] no veo por qué debería estarlo tampoco, pero sí que sea una herramienta del profesor [...] el cambio se debería generar más a partir de la formación del profesor como, con tendencias historiográficas que tiendan a darle protagonismo a la historia de género [...] porque tampoco es posible incluir a las mujeres en todos los objetivos de aprendizaje [...]”. Para David, las mujeres deberían incluirse cuando han “destacado” por sus acciones. Por lo que no sería posible trabajarlas en todo momento. Paula, al respecto dice que incluir a las mujeres, cuando éstas han destacado por acciones relevantes, colaboraría en que existiera “igualdad” en cuanto a los personajes que se están trabajando en las clases.

Marcos y David agregan en este sentido que las propuestas del Ministerio en relación a la formación del profesorado, no colaboran en que se posibilite la inclusión de las mujeres u otros personajes. En la formación lo fundamental debería ser que se dieran las herramientas que posibiliten que el profesorado asuma la tarea de incluir y trabajar la historia de las mujeres para la transformación social. Marcos dice que la inclusión en la formación profesional tiene relación con la visibilización de las mujeres desde la perspectiva histórica: “[...] tiene que ver con el fomento a las políticas públicas vinculadas al reconocer y efectivamente desarrollar una cierta empatía con el rol de la mujer y reivindicar el rol de la mujer en la actualidad. Pero para mí desde el punto de vista histórico, esto tiene que venir desde una reivindicación histórica [...] lo importante sería que también se traduzca en prácticas de aquellos académicos que están llamados a

hacer formación de profesores, para así permear a las futuras generaciones de docentes [...]”.

Según lo que plantea Marcos, el Ministerio solo se ha remitido a realizar pequeñas menciones: “[...] es más bien una declaración de principios gubernamentales más que un sentido de formación propicia a la formación de género [...]”. Para David es fundamental que en la formación y en las prácticas, el profesorado reflexione sobre lo que está realizando y los discursos que está transmitiendo sobre los personajes. Reconoce que durante la entrevista reflexionó sobre sus quehaceres y lo que se realiza en la escuela: “[...] tú me estás dando, incluso una idea de qué nosotros como colegio en historia podríamos replantear muchas cosas enfocadas en el tema de la mujer, quizás plantear algún taller, plantear que nosotros por nuestra cuenta pudiéramos incluir temáticas en todas las unidades relacionadas con la mujer”. David coincide y agrega que es fundamental incluir y trabajar a las mujeres en la historia, ya que esto podría contribuir a generar transformaciones sociales desde una perspectiva que considere la igualdad y el respeto por la diversidad de género.

3.- ¿Han incluido o trabajado con temáticas relacionadas con la historia de las mujeres?

El profesorado reconoce que los protagonistas que incluyen en la enseñanza están condicionados por el contexto y por el currículum. En general, la historia que trabajan tiene relación con temáticas políticas, económicas y bélicas. En tal historia destacan a los hombres que han tenido importancia y que han destacado en los procesos y en los acontecimientos. Los personajes destacan por el poder político y/o el poder económico que tienen o han tenido. En tal contexto, las mujeres están prácticamente ausentes, siendo visibilizadas esporádicamente o cuando el currículum lo prescribe.

Según el profesorado las mujeres están ausentes de la historia y en las clases. David, por ejemplo afirma que el profesorado no tiene las herramientas ni los conocimientos para trabajar e incluirlas: “[...] dile a un profe de historia, nómbrame 15 mujeres relevantes del siglo XX de la historia de Chile, yo creo que la mayoría de los profes de historia llegamos hasta el número 8 y nos quedamos cortos”. El profesor asume que en las aulas

de historia solo se deben trabajar personajes “relevantes”. De ahí que sea complejo, según su visión, incluir mujeres que se destaquen en importancia y en relevancia, en comparación a lo que han realizado los hombres: “[...] hay personajes que no se pueden dejar de mencionar, no sé, Portales, Recabarren, Allende, Pinochet, etc. Son personajes que le dan un giro a la historia en su momento.”

Marcos cuenta que eminentemente trabaja temas políticos, bélicos o económicos, relevando a figuras como Hitler y Mussolini: “[...] está enfocada en la política y en ese contexto la política está enfocada al hombre [...] a mí me gusta mucho la historia del siglo XX [...] la construcción de los estados totalitarios, post primera guerra mundial y su proyección incluso hasta la actualidad [...]”

Luis, por su parte, trabaja personajes políticos de acuerdo indica el currículo, por ejemplo: “Ahondo en la figura de Allende y Pinochet ¿En qué me baso? En su protagonismo en el periodo, por las proyecciones que puedan haber en esos dos personajes hoy día [...]”. David coincidió afirmando que los personajes que trabaja están condicionados tanto por el currículo, como por su protagonismo a nivel nacional: “[...] hay hechos, personajes o procesos que son icono, que son clave en la historia de cada país [...] nosotros como chilenos o como ciudadanos dentro de esta sociedad tenemos que manejar [...] la relevancia de personajes como Allende, Pinochet [...]”.

Marcos, David y Paula afirman que la organización de sus establecimientos¹⁷ provoca que exista una tendencia a excluir, por un lado y visibilizar, por el otro, a las mujeres. Marcos dice que la ausencia de tales temas no es solo producto de la organización de su centro: “[...] yo creo 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 [...]”. En ese contexto, Marcos reconoce que él ha incluido a las mujeres pero de forma esporádica.

¹⁷ Marcos trabaja en una escuela solo de hombres, David en una solo de mujeres y Paula en una escuela mixta.

Paula cuenta que debido a la realidad socioeconómica de su escuela las mujeres ocupan un papel fundamental en la economía de los hogares: “[...] en el contexto en que el yo trabajo la mayor parte de ellos ve a sus mamás como un agente activo, no como alguien que se queda en la casa [...] Entonces, no tienen la visión de una mujer tradicional [...]”. Cuando ha incluido a las mujeres la recepción de los y las estudiantes ha sido positiva. Los ven como “temas innovadores” y relacionan sus realidades con la lucha por los derechos de las mujeres.

Luis reconoce que no las incluye salvo en los casos que el currículo así lo solicita: “No, yo las trato como apéndice. Por eso te decía, las trato en clases muy puntuales y porque me lo pide el currículum [...] al ser tratado como apéndice no es un cambio importante diría yo. Lo que ocurre es que lo asocian al presente, o por lo menos yo [relaciono] con la sociedad del presente.”

David coincide con Luis, y reconoce que trabajar mujeres no es un objetivo prioritario en sus clases, además de que la escuela no las considera relevantes en las planificaciones. En su contexto:

“[...] tengo la obligación de, a la medida que avanzo en los contenidos, aunque en el currículo no aparezca especificado, tener que nombrarlas. Bueno, igual, aunque fuera mixto uno igual debiera hacerlo, pero más aún con las mujeres porque se trata también mujeres que el ideal es que ellas cuando sean adultas, salgan del colegio, no reproduzcan la misma estructura de la que son víctimas, sus madres, sus abuelas, que se yo, incluso ellas en el día a día.”

Según Luis y Paula, los y las estudiantes con que trabajan, consideran que la historia ha sido construida por los hombres, y que en ese contexto, es importante que se trabaje su historia y sus experiencias. Luis comenta que según él, las representaciones de los y las alumnas: “[...] el protagonista en la historia y en las clases de historia es el hombre [...] Curricularmente, culturalmente [...]”, por lo que incluir y trabajar la historia de las mujeres se vuelve complejo debido a que no representan un conocimiento de “importancia” para la sociedad.” Paula dice, por su parte, que la inclusión y el reconocimiento de las mujeres depende del enfoque con que se trabaja “[...] si el

enfoque es político, si tengo un libro que me habla de historia política no va a aparecer mucho la mujer.”

David reflexiona y dice que a pesar de las dificultades mencionadas, las alumnas con que trabaja se han preocupado por incluir temas relacionados a las desigualdades de género y las problemáticas que se generan al respecto. Luis coincidió con David y agregó que de manera positiva, las veces (pocas) que ha incluido y trabajado sobre las mujeres y su participación en la historia los y las estudiantes han mostrado actitudes abiertas a la indagación desde tales perspectivas: “[...] la reacción es atractiva desde los alumnos, porque es algo muy distinto [...] claro estamos viendo puras clases de hombres y una clase de mujer, una clase para las mujeres [...]”.

4.- Las ventajas y las limitaciones con la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia.

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

David comenta que para él la inclusión contribuye a transmitir modelos que fomenten la construcción de identidades alternativas a las tradicionales. Relaciona directamente que si la identidad se forma a través de discursos que reflexionan sobre los roles que se han transmitido sobre las mujeres: “[...] el caso mío, que yo le hago clases a puras mujeres, yo creo que el tema de la identificación [...] ellas se puedan ver identificadas, como una clase social o como género [...] yo creo que es mucho más fructífero y genera más interés.”

Luis dice que una de las principales ventajas con la inclusión de las mujeres sería la de generar transformaciones a las estructuras machistas de la sociedad. Para aquello, se

deben realizar esfuerzos por reflexionar sobre los protagonistas de la enseñanza y bajo qué modelos se hacen visibles: “[...] es el camino más factible de generar esos cambios, porque hay un machismo bien enraizado en la cultura chilena y latinoamericana en general.” Cuenta que reflexionar sobre los discursos bajo los cuales se incluye a las mujeres contribuiría a generar transformaciones sociales en relación con la marginación y la desigualdad que han vivido: “[...] Yo creo que primero es establecer la consciencia de derechos de las mujeres para establecer un parámetro más o menos igualitario con los derechos del hombre [...] colaboraría en una sociedad más inclusiva y más cohesionada, en términos de género, hombre-mujer [...]”.

Para Paula la inclusión debería provocar que desde la enseñanza se asuma que la mujer también ha sido protagonista de la historia. De esa manera, y a través de la identificación con las acciones que se han realizado, las actitudes discriminatorias y desiguales entre los géneros se podrían ir transformando. Marcos cuenta que la inclusión y la identificación con el rol que se transmite debería provocar que las y los chicos manifestaran conductas sociales abiertas a la diversidad: “[...] la historia se tiene que traducir en comportamientos sociales. Ese es el fin formativo de la historia [...]” Para incluirlas y provocar lo anterior, se debería repensar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, planteando por ejemplo nuevas periodizaciones. Es importante, de la misma manera, que se problematicen los contenidos y los roles de las y los distintos personajes que se hacen presentes en la historia, así se establecería un marco donde: “[...] ellos critican más, porque valoran el papel de la mujer [...] la igualdad de derechos, lo que es la convivencia de los “seres humanos”.

Luis reflexiona y dice que la clave de la inclusión pasa por repensar la enseñanza utilizando criterios inclusivos y multidisciplinarios: “Yo creo que la clave está en la interdisciplinariedad de las ciencias sociales [...] pueden estar más o menos los aspectos de historia, de geografía, de formación ciudadana, de género, de patrimonio [...]”. Paula plantea que ella no incluye en sus prácticas las mujeres, salvo cuando trabaja los contenidos de formación ciudadana. En este caso, recurre a los contextos de cada estudiantes para explicar ciertos procesos y en algunas ocasiones a las mujeres: “[...] desde mi práctica, uno trata de rescatar actores, pero no son actores femeninos [...] por ejemplo, en formación ciudadana [...] recurre a personajes, pero que son del contexto

de los alumnos [...]”. David, por último, comenta que en sus prácticas él ha percatado que las alumnas tienen un amplio interés por la inclusión de las mujeres, ya que se ven a sí mismas como: “[...] la figura de la mujer como ser humano libre. Libre de los prejuicios del hombre, de la sociedad [...]”.

Las ventajas que han mencionado se deben traducir en transformaciones de la enseñanza. Paula plantea que si se incluyen las mujeres y su historia, deben producirse espacios que fomenten la igualdad de género: “[...] si se habla de la mujer se le tiene que dar su lugar. No puede ser que sea como algo “aparte. Es como cuando hablamos de actores, “patricios” “plebeyos”, tiene que ser uno más también, en igualdad. Yo creo que tiene que haber una “igualdad”. No puede ser que hablemos con diferencia.” David manifiesta un desacuerdo y dice que para el hombre y la mujer son distintos, por lo que las reformas deberían considerar la igualdad de oportunidades y la eliminación de los prejuicios y los estereotipos de género: “Yo creo que, a ver mira, a mi ese discurso de la igualdad no me lo “compro”. Yo creo que el hombre y la mujer no somos iguales, pero si debe haber igualdad de condiciones para un género y otro [...] Yo creo que son tantos los prejuicios, los estereotipos que hacen que al final las presiones sean súper fuertes sobre ambos.”

En cuanto a limitaciones, David enfatiza en las dificultades administrativas y la presión que tienen los y las maestras en las prácticas que realizan. Destaca los: “[...] problemas de tiempo, de cumplir, de las presiones que vengan de UTP¹⁸ [...]”. Además se refiere a que “[...] la cantidad de estudios son menores [...]”. Luis argumenta que unas de las limitaciones para la inclusión de las mujeres, es que desde la historia: “[...] el tratamiento ha sido desde el punto de vista del hombre. Escrita por los hombres, con protagonistas hombres [...]” y la otra limitación desde su perspectiva es desde la formación del profesorado donde “[...] no se da un tratamiento muy específico de la historia de género. Deben haber cursos especiales, monográficos, de ese tipo, un tratamiento de género que está bien a la vanguardia de la historiografía.”

¹⁸ UTP: Unidad Técnico Pedagógica. Es una unidad que se encarga de administrar y gestionar los procesos pedagógicos y administrativos que realiza el profesorado, desde la planificación de las clases, hasta la supervisión de las clases que realizan.

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

II: Las prácticas del profesorado y la inclusión de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales.

A continuación comento y reflexiono en torno a las clases observadas. La división del siguiente apartado es:

- 1) La práctica de David.
- 2) La práctica de Marcos.
- 3) La práctica de Luis.
- 4) La práctica de Paula.

El objetivo del apartado es la relación entre los objetivos, las estrategias y las finalidades del profesorado y la presencia o ausencia de las mujeres en la historia enseñada. Las clases fueron observadas en el periodo entre el 15 de noviembre del 2014 y el 10 de marzo de 2015. Solamente observé una clase, siendo éstas grabadas y acompañadas con notas sobre las interacciones que se daban en el aula.

A continuación presento la tabla 20 que resume los principales aspectos de cada clase del profesorado. En líneas generales, las clases observadas trataron sobre temas políticos, militares y económicos. Los protagonistas que se presenciaron fueron hombres que han tenido poder. El profesorado controló todas las interacciones que se dieron en el aula, limitando solo a que los y las estudiantes respondieran breves preguntas. En general, no se incluyeron ni se trabajaron mujeres, salvo un profesor, quien sin embargo lo realizó en función de las acciones de un hombre. A grandes rasgos, el profesorado ha trabajado los temas desde perspectivas expositivas, descriptivas, tradicionales y androcéntricas.

Tabla 20: Las prácticas del profesorado y la presencia o ausencia de las mujeres.

Profesor/a	Objetivo y contenido de la clase	Actividades y Estrategias	Protagonismo del profesor/a – alumnos-as	Inclusión de mujeres	Protagonistas de la clase
David	-Conocer el concepto y significado de populismo y su presencia en Chile	-Clase expositiva. -Uso de la pizarra.	-Centrada en el profesor. -Las chicas responden preguntas de forma breve.	-El profesor sí ha incluido mujeres. -Las mujeres son incluidas para explicar al político.	-El protagonista de la clase ha sido un político hombre. -El contenido de la clase es de naturaleza política.
Marcos	La Guerra Civil Española y Francisco Franco.	-Clase expositiva. -Uso de vídeos.	-Centrada en el profesor. El profesor explica los contenidos y los alumnos apuntan y responden breves preguntas.	No hay mención a mujeres.	-La figura de Francisco Franco. -Se ha centrado en temas políticos y bélicos.
Luis	Valorar la diversidad cultural en la sociedad medieval y la actualidad.	-Clase expositiva participativa. Imágenes y vídeos	-Centrada en el profesor. -El profesor controla los procesos e interacciones que ocurren en el aula.		-La clase estuvo centrada en los valores de diversidad, tolerancia y respeto. - La formación para la ciudadanía.
Paula	Caracterizar las relaciones de la reactivación comercial y el crecimiento urbano.	-Clase expositiva. -Uso de libro de texto.	-Centrada en la profesora, quien controla las interacciones.		-Los protagonistas son hombres con poder. -La clase giró en torno a al comercio.

1.- La práctica de David.

David tenía en su aula a 45 chicas. El día que grabé su clase fue el 9 de diciembre del 2014. El horario de la escuela era de las 8:00 a.m. hasta las 2:00 p.m. La clase que observé tuvo una duración de 45 minutos. El curso observado correspondía a un 3° medio (16-17 años). Le solicité que no realizara una clase especial debido a mi presencia y que continuara con la planificación anual. David, como muchos otros maestros y maestras, se vienen reintegrando a las labores docentes luego de una huelga de aproximadamente un mes.

La organización del aula es vertical. David se encontraba adelante en una mesa especial para el profesor. Las chicas estaban sentadas en parejas y en filas. David dividió la clase en tres momentos. Un inicio con ejercicios de “motivación” para introducir la temática. El desarrollo donde trabajó los contenidos y un cierre, donde definió lo que trabajará la próxima clase. La dinámica de la clase observada ha sido expositiva. El profesor ha comentado temas y acontecimientos políticos, centrándose en los contextos en los cuales surgen los populismos y en la figura del ex presidente Carlos Ibáñez del Campo. Ha visibilizado a las mujeres en los contenidos sobre la obtención del voto.

En el primer momento, David pidió a las chicas que sacaran su cuaderno y apuntaran el título de la clase: “Los Populismos en Latinoamérica” y el objetivo, que era: “conocer el concepto de populismo. Saber qué significa y cómo se aplica en Chile”. Luego, comenzó a hablar sobre “los Populismos en Latinoamérica” y las chicas fueron apuntando. El contenido es introducido a través de una etapa llamada “motivación”¹⁹, la cual estuvo compuesta de preguntas dirigidas hacia las chicas:

¹⁹ La motivación es una estrategia usada comúnmente por el profesorado con el fin de introducir a los y las estudiantes a la temática. El objetivo de tal estrategia es que el alumnado exprese sus conocimientos previos y comprenda por qué es importante el tema que tratarán.

-David: *¿Cuál sería el contexto de Chile y Latinoamérica a inicios de la década del 50'?*

-Alumna1: *inicios de la guerra fría.*

-David: *contexto internacional [...] ¿Cuál sería el contexto? Primero, inicio de la Guerra fría ¿en qué consistía la Guerra fría? Brevemente.*

-Alumna1: *conflicto ideológico*

La dinámica establecida en la “motivación” estaba centrada en preguntas sobre el tema. Las alumnas respondían de forma breve, y el objetivo que perseguía el profesor era extraer información, contextualizar el proceso y a la figura del gobernante. La segunda parte de la clase consistió en explicaciones políticas y económicas sobre el populismo en Chile y la figura de Carlos Ibáñez del Campo. Entre el minuto 11 y el minuto 18, David se detuvo a explicar y describir la importancia de la obtención del voto de las mujeres para las elecciones presidenciales del año 52' en las que Ibáñez llegó al poder:

-David: *[...] ¿qué personaje social adquiere derecho a voto en el 52'?*

-Alumnas varias: *las mujeres [...]*

-Alumna3: *¿de qué año pueden votar las mujeres?*

-David: *la ley que las faculta para votar es del 49', pero como ese año no hay elecciones corre para el siguiente. Que son las del 52'. Se mantiene esta restricción de saber leer y escribir. Solo hombres y mujeres sobre 21 años que sepan leer y escribir podrán votar [...]*

La mujer como actor social ¿tendrá los mismos intereses para votar que los hombres?

-Alumnas varias: *¡no! [...]*

-David: *si consideramos que la mujer no está inserta completamente al mundo laboral y el hombre sí, [...] ¿qué temas puede interesar a una mujer en relación con lo que propone un candidato?*

-Alumnas varias: *educación. Salud. Vivienda.*

-David: *entonces, la mujer puede estar interesada en el tema de los niños, porque se dedica básicamente a criarlos [...]*

-Alumna3: *yo creo que igual por el hecho de haberles concedido el voto en las presidenciales estaban más interesadas en el tema de los hijos, por más igualdad por así decirlo, y optaban por un candidato que se acercaba a eso.*

-David: de hecho la mujer adquiere derecho a voto no porque el sistema político [...] porque ellas empiezan a pujar socialmente para lograr esta igualdad. Sabemos que el hecho de que pueda votar no asegura igualdad. Asegura solo igualdad del punto de vista del sufragio, no asegura igualdad del punto de vista social, cultural y económico [...].

La estrategia utilizada y la metodología que adoptó para incluir a las mujeres fue descriptiva. No se consideró la propia historicidad y sus problemáticas, sino que fueron destacadas en función de las acciones y la figura de Ibáñez. En el tratamiento que realizó, destacaron sus explicaciones de los procesos y acontecimientos por sobre las reflexiones y comentarios que iban realizando las chicas. Las mujeres fueron incluidas como uno de los factores que influyeron en que el ex presidente llegara al poder y cómo uno de los cambios sociales en cuanto a representatividad política que se viven en la época, no desde los problemas que vivían, ni propiciando un marco reflexivo sobre el proceso, la desigualdad u otra problemática. En el resto de la clase no volvió a trabajar ni profundizar temáticas sobre mujeres (salvo en el resumen que realizó al cierre de la clase).

David continuó hablando sobre el concepto, las características de los gobiernos populistas y los candidatos que los representaban en Latinoamérica y en Chile. El cierre de la clase lo realizó con prisa. Efectuó un resumen de lo que había tratado en la clase. Su objetivo era conectar los contenidos tratados con la materia que vería en la clase siguiente:

-David: ese contexto va a ser. Crisis económica [...] también inestabilidad en los partidos políticos, se incorpora también la mujer al voto. Eso quiere decir que el electorado en Chile se duplica y los políticos tienen que empezar a postular promesas o proyectos para también satisfacer a un actor social que, en muchos casos, no tiene nada que ver con lo que el hombre quiere, que era quien votaba anteriormente. Ese sería el contexto generalizado en que llega Ibáñez del Campo al poder en Chile.

Por último, se hizo mención breve a las mujeres. Tal mención, se produjo con el objetivo de resaltar las acciones realizadas por Ibáñez, y a manera de anexo dentro de un periodo histórico preciso. La presencia, por tanto, de las mujeres en la clase no fue realizada con el objetivo de destacarlas ni problematizarlas, sino que son visibilizadas como un dato histórico que aporta mayor conocimiento al contexto.

2.- La práctica de Marcos.

Marcos tenía en su aula a 45 alumnos. Grabé su clase el 11 de diciembre del 2014. El curso observado correspondía a un 1° medio (14-15 años). El horario de la escuela se dividía en dos jornadas. Una jornada de la mañana entre las 8:00 a.m. y las 14:00 p.m., donde asistían los estudiantes de cursos mayores (2° medio hasta 4° medio). La jornada de la tarde iba desde las 14:00 p.m. hasta las 20:30 p.m., donde asistían los estudiantes pequeños (de 7° básico hasta 1° medio). La clase observada de Marcos tuvo una duración de 45 minutos. Le solicité que no realizara una clase especial debido a mi presencia, sino que siguiera con su programa habitual. Marcos viene reintegrándose a sus funciones debido a la huelga que ha mantenido el profesorado durante el último mes.

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

Al igual que la clase y organización realizada por David, Marcos ordena su aula de manera vertical. Existe una mesa para el profesor ubicada al frente y en el centro del aula. Los chicos están sentados en bancos individuales empotrados al suelo. El aula tiene una forma ascendente -tipo auditorio- con el objetivo de que los chicos que están

ubicados al final del salón puedan ver al profesor y el profesor pueda ver lo que están haciendo. Marcos dividió la clase en tres momentos. En el primero introdujo el tema con el objetivo de contextualizar la etapa que trabajará. En el segundo momento desarrolló la temática. Este desarrollo estuvo compuesto por explicaciones y descripciones de los contenidos. Tal momento lo acompañó de una actividad a realizar. Por último, el cierre, donde efectuó una síntesis de los principales aspectos que había trabajado.

En la clase de Marcos no existió presencia ni mención a las mujeres. La clase giró en torno a la figura de Francisco Franco, destacando los acontecimientos políticos y militares. Los personajes y los temas presentes en su planificación estuvieron centrados en los líderes y en los gobernantes del período, el armamento, la tecnología bélica, las crisis económicas de España y algunas breves menciones al sufrimiento de la población a causa de la guerra. La población es tratada en general y no de forma específica.

En la primera parte de su clase, Marcos realizó preguntas sobre la temática mientras los chicos iban respondiendo:

-Marcos: ¿Por qué hablamos de que la guerra civil española es el prelude de la segunda guerra mundial? [...]

-Marcos: las ideologías que van a estar en la segunda guerra mundial van a encontrarse en la guerra civil española desde el punto de vista de la concentración de energías tanto representando a fascistas, socialistas, cierto, y también en el caso de España algunos demócratas y monárquicos. [...] hoy vamos a avanzar y vamos a hablar particularmente de un personaje que en Chile hace eco, Francisco Franco. Y ¿por qué hace eco Francisco Franco en Chile? Por la admiración que tenía Pinochet [...]

Marcos continuó hablando de los gobiernos de España durante la segunda República introduciendo la figura de Franco en el contexto de la Guerra Civil Española y realizando algunas comparaciones con la figura de Pinochet. Para trabajar la temática expuso una presentación de Power Point como apoyo a sus explicaciones. En la segunda

parte de la clase comenzó a hablar del contexto de la segunda guerra mundial y las implicaciones para la guerra civil española. Se centró en la figura de Franco, destacando el contexto tanto de España, como de Europa en el cual se enmarcó la toma de poder:

-Marcos: Lo importante de Franco es que no es cualquier personaje [...] porque Franco va a llegar a ser un líder totalitario y va a estar en el poder por casi 40 años. [...] la pregunta del millón de dólares es ¿por qué este tipo tiene tanto apoyo? ¿Qué hace a un pueblo, como los españoles, que admiren y aprueben un dictador?

-Alumno1: hay un beneficio para el pueblo.

-Marcos: o sea, mientras hayan beneficios para el pueblo, contento. ¿En qué se beneficia? ¿O en qué se sentirá beneficiado? [...]

Mientras el profesor describía y explicaba los acontecimientos que llevaron a Franco al poder (como la tecnología de la época y la asistencia de Alemania e Italia), los chicos iban apuntando y respondiendo breves preguntas que les realizaba el profesor con el objetivo de extraer información. Marcos, además, en esta parte expuso dos vídeos documentales (uno de 8:20 minutos y otro de 1:30 minutos) sobre la figura de Franco. El primer vídeo mostraba una breve biografía y el contexto en que Franco llega al poder, sus características y las distintas visiones sobre su personalidad (destacando a la Iglesia Católica en el proceso). La exposición del vídeo es acompañada de preguntas dirigidas a los alumnos con el objetivo de comprobar la atención prestada al material.

Siguiendo la misma dinámica, el segundo vídeo trataba sobre uno de los discursos de Franco donde justificaba el gobierno autoritario y las medidas que había tomado. Posterior a la presentación de los materiales audiovisuales, realizó algunas explicaciones sobre los partidos políticos de España y la relación de Franco con el gobierno de Pinochet. Estas explicaciones dieron paso a una actividad (basada en los vídeos). El cierre de la clase comenzó con la exposición de un mapa sobre las posiciones de los bandos durante la guerra civil española y cómo los ejércitos comandados por Franco fueron avanzando por el territorio. Concluyó la clase con una síntesis de los aspectos principales del contenido que ha tratado, enunciando las relaciones entre el gobierno de Franco y Pinochet y la llegada al poder del Rey Juan

Carlos. Esto lo complementa con preguntas a fin de comprobar si retuvieron la información que les ha entregado:

-Marcos: A modo de síntesis chicos. ¿Qué personaje marca entonces la guerra civil española?

-Alumnos varios: ¡Francisco Franco!

3.- La práctica de Luis.

Luis tenía en su aula a 45 alumnos y alumnas. El día que grabé su clase fue el 16 de diciembre. El horario de la escuela era de las 8:00 a.m. hasta las 16:30 p.m. La hora de comida era a las 14:00 p.m. donde además los chicos y chicas podían realizar actividades de ocio. La clase observada de Luis tuvo una duración de 45 minutos. La escuela de Luis también estuvo en huelga por aproximadamente 30 días. Le solicité a Luis que no realizara una clase especial, sino que continuara con las planificaciones que debía realizar. El curso observado correspondía a 8° básico [13-14 años]. La organización del aula de Luis era vertical. Él se situaba al centro y adelante en la sala. Los y las alumnas se sientan en parejas y en filas.

En general, las interacciones, ruidos, charlas, entre otros, estaban bajo el dominio del profesor. La formación en valores, el compromiso ciudadano y el respeto a las diferencias lo entendía como un contenido más que como una práctica. Aunque propone procesos reflexivos en torno las imágenes, el vídeo y los ejemplos sobre las redes sociales, el centro estaba en las explicaciones que él daba. En diversos momentos de la clase se podrían haber generado espacios para incluir y problematizar la diversidad, la libertad o la democracia desde la perspectiva de las mujeres (u otros invisibles), no obstante, las mujeres y su historia han estado ausentes en la clase de Luis.

Luis dividió la clase en tres momentos. En la primera parte contextualizó el tema a trabajar y realizó preguntas a los y las chicas. La segunda parte consistió en el cuerpo de la clase, donde trabajó el tema central complementado con actividades. Por último el cierre, donde realizó una síntesis de lo tratado.

Al entrar al aula, Luis pidió que todos y todas las chicas se pusieran de pie y lo saludaran al unísono. Luego de responder el saludo, ordenó a los y las estudiantes sentarse. En la primera parte, Luis explicitó el objetivo de clase: valorar la diversidad cultural en la sociedad medieval y la actualidad, y el título de la clase: Síntesis cultural grecorromana y germana. Luis afirma que plantea que a través de la enseñanza y del aprendizaje de la historia se pueda fomentar la formación para la ciudadanía. Al respecto, el profesor ha realizado diversas actividades que buscaban promover la participación, la democracia y la diversidad a través de la transmisión de contenidos.

En una presentación de Power Point al inicio de la clase reflejó imágenes sobre iglesias cristianas medievales. Planteó que trabajarían la diversidad cultural en la Edad Media. Comenzó a realizar preguntas para extraer información sobre los contenidos que han visto en clases pasadas:

-Luis: Diversidad cultural es el concepto clave de esta clase ¿Qué entienden por diversidad cultural?

-Alumno1: diferentes.

-Luis: ya, diferentes. ¿Se acuerdan lo que ustedes definieron en las clases anteriores por diferente? Aquí está [lee el concepto de diversidad que está anotado en un mural al inicio de la sala] [...]

La dinámica de esta parte mezclaba explicaciones del profesor y preguntas dirigidas. Luis explicó tres imágenes sobre iglesias con el objetivo de ejemplificar la diversidad de estilos culturales y arquitectónicos que existían en tiempos medievales. Mientras iba realizando las explicaciones los y las alumnas respondían preguntas breves. Posterior a esto, utilizó como estrategia la lectura de un fragmento de una fuente medieval. La lectura fue realizada por un estudiante que Luis eligió de algunos voluntarios y voluntarias. El análisis sobre el fragmento fue realizado por el profesor, y los chicos y las chicas respondieron algunas breves preguntas:

-Luis: por lo tanto ¿cuál es la conclusión? Que el mundo medieval es una reunión de múltiples culturas. Recapitulemos. ¿Qué culturas tenemos en el mundo medieval?

-Alumno3: Grecorromana.

-Alumna4: *Cristiana.*

-Alumno5: *Germana.*

-Luis: *bien.*

-Alumna6: *Vikingos.*

-Alumno7: *Árabes.*

-Luis: *bien. Todo eso está conviviendo. Todo eso está en permanente conexión. Interactuando en el tiempo, estamos hablando de varios siglos. ¡Leila guarda eso! [...]*

Luego de estos comentarios, inició la segunda parte de la clase. Comenzó con una breve actividad que consistió en responder una pregunta. La pregunta tenía por objetivo que los y las chicas infirieran en base a los contenidos que habían trabajado, el contexto y las causas que posibilitaron ciertos procesos históricos. Luis procuraba mantener el orden de forma estricta:

-Luis: *La pregunta es [...] ¿cómo crees que lograron convivir durante tantos siglos culturas tan diferentes? ¿Cómo lo hicieron? ¿Qué tuvieron que desarrollar? [...]*

-Alumna6: *Poniendo leyes y dialogando.*

-Luis: *¿sí o no?*

-Alumnos varios: *¡sí!*

-Alumno9: *Nosotros pusimos, luchando, tolerarse y algún trato entre las culturas, se aliaban e intercambian cosas.*

-Luis: *a ver, luchando y tolerándose. ¿Al mismo tiempo? Luchaban, sí, porque eran distintos, tenían guerras, desencuentros, etc. Pero al mismo tiempo sí se toleraban, si generaban acuerdos, y sí dialogaban, por eso lograron convivir durante tantos siglos.*

Solo existen respuestas correctas o incorrectas frente a los contenidos que se trabajan. Luis iba corrigiendo las ideas expresadas y complementándolas con algunos acontecimientos y datos históricos. Luego presentó un vídeo que trataba sobre la convivencia y el respeto por la diversidad. El profesor realizó preguntas a los y las estudiantes sobre el contenido del material expuesto. En todo momento dirigía las respuestas que esperaba obtener con el objetivo de condicionar la clase. El objetivo de Luis era que en base a la extracción de información, se fueran estableciendo relaciones

entre el contenido planificado, los objetivos de la clase y las estrategias que había preparado:

-Luis: ¿Qué valores son necesarios para convivir, a pesar de las diferencias? [...]

-Alumno5: Tolerancia. Aceptarse.

-Luis: Martín ¿qué es la tolerancia?

-Alumna6. Aceptar a las personas como son.

-Alumno7: la tolerancia es cuando una persona soporta a la otra a pesar de que sean diferentes o molestos [...]

-Alumnos varios. Respeto. Democracia. Libertad.

-Alumno22: Porque si tú no respetas a una persona esa persona no te va a tener respeto y van a estar constantemente en conflicto.

-Alumnos varios: ¡Democracia!

-Luis: ya, pero la democracia como sistema de gobierno. Yo estoy hablando de valores.

-Alumnos varios: ¡Diversidad!

Algunas respuestas no fueron consideradas por el profesor debido a que se desviaban de la planificación y las estrategias que había definido para la clase. Posterior a la revisión de las preguntas, Luis expuso imágenes sobre las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter, etc.) con el objetivo de que relacionaran elementos de la vida cotidiana con aspectos como la diversidad, el respeto, la discriminación y los peligros que conllevaba el uso de tales herramientas tecnológicas. Por último, el cierre de la clase fue breve y consistió en una síntesis de los principales aspectos tratados y las relaciones que se podían establecer entre el contenido, el objetivo y las estrategias. Buscaba establecer conclusiones en torno a la participación ciudadana y el respeto a las diferencias, por lo cual entregó argumentos que perseguían que los y las chicas se comprometieran con la diversidad y la tolerancia, dejando al margen las reflexiones que pudieran haber realizado los estudiantes:

-Luis: en el presente tenemos una diversidad cultural. Que hoy día podemos establecer [...] lo importante es que nos permite esta diversidad cultural nos permite lo siguiente: ser ciudadanos abiertos a las diferencias. En la medida en que yo conozco distintos mundos a través de juegos online, a través de WhatsApp, a través de Facebook, yo puedo ser abierto a las diferencias [...] Tolerante frente al que piensa distinto. ¿Por

qué? Porque voy a conocer distintas opiniones y distintas visiones del mundo. [...] Esos tres aspectos, chiquillos, les van a permitir ser un ciudadano mucho más completo, un ciudadano democrático, un ciudadano que aporta a la sociedad. ¿Qué sacan con pasar por el país, pasar por el mundo sin dejar ninguna huella? Esto les va a permitir aportar en la sociedad y así no discriminar al otro que es distinto y veámoslo acá mismo.

4.- La práctica de Paula.

Paula tenía en su aula a 45 alumnos y alumnas. El día que grabé su clase fue el 11 de marzo del 2015. El horario de la escuela donde trabajaba se dividía en una gran jornada que iba desde las 8:00 a.m. hasta las 16:30 p.m. con una hora para la comida a las 14:00 p.m. La clase observada tuvo una duración de 80 minutos. A diferencia de los demás profesores, la escuela de Paula no se sumó a las movilizaciones y a la huelga del profesorado. Le solicité a la profesora que no realizara una clase especial, sino que continuara con el programa habitual.

El curso observado era el 8° básico [13-14 años]. La organización del aula de Paula era vertical. Ella se situaba adelante, en el centro y en una mesa especial. Los y las alumnas se sentaban en parejas y en filas. Paula ha comentado que el orden, además, se ha establecido en función de hacer que aquellos alumnos y alumnas “más desordenados” se sienten adelante, y quienes no manifiestan “problemas de conducta” estén hacia atrás. El salón contenía pancartas sobre algunas actividades que habían realizado, una línea de tiempo sobre algunos acontecimientos de la historia y algunas imágenes católicas, debido a la inclinación religiosa de la escuela. Paula dividió la clase en tres momentos. En el primer momento procuró explicitar el objetivo de clase con la temática que trabajarán. La segunda parte de la clase se realizó una actividad. En el cierre, se presentaron las principales conclusiones sobre la temática tratada y se revisó la actividad.

En la clase de Paula no han aparecido las mujeres, ni su historia ni sus problemas. Se han tratado aspectos económicos en su mayoría, y en menor medida los estamentos sociales medievales. En general, la profesora ha tratado diversos temas sin profundizar

en ninguno. La función de los y las alumnas era responder a las preguntas que iba realizando.

En el inicio, se preocupó de que los chicos y las chicas sacaran sus cuadernos, se sentaran en sus bancos y estuvieran en silencio para que ella pudiera hablar. La profesora tenía un sistema de “estrellas” o “puntos”, donde iba agregando o restando en función del comportamiento de los y las alumnas. O sea, si los chicos y las chicas hablaban, no apuntan o hacían cosas que provocaban “desorden”, se restaban puntos a toda la fila. En cambio, si realizaban las actitudes contrarias se les agregaban puntos. La profesora comenzó con el título de la clase “El comercio y el resurgimiento urbano” y el objetivo de “caracterizar la relaciones de la reactivación comercial y el crecimiento urbano:

-Paula: respecto a las clases anteriores. ¿Qué habíamos señalado Marcelo, respecto a lo que se estaban dando, qué empezó a suceder?

-Alumno1: población.

-Paula: en la Baja Edad Media, ¿qué comenzó a suceder, con las ciudades, con las personas? ¿Algún cambio?

-Alumno1: salió una nueva clase.

-Paula: ¿hablamos de clases sociales ya?

-Alumno: Estamentos.

En la primera parte de la clase la profesora explicó y expuso algunas imágenes y realizó preguntas. La segunda parte de la clase solicitó que abrieran el libro de texto en una página específica. Los chicos comenzaron a leer el libro y ella fue aportando a la lectura con algunas explicaciones. La profesora desarrolló diversos temas, desde la importancia de las ciudades medievales, la migración campo-ciudad en la Baja Edad Media, los estamentos señoriales y feudales, la relación del comercio con el surgimiento de ciudades, su ubicación geográfica y la importancia de los mercados. En cada tema no profundizó ya que los definió como “causas” y “consecuencias” del surgimiento de las ciudades:

-Paula: *Recuérdense que prácticamente todo lo que vamos a ver este año tiene que ver con la historia de la burguesía. Señor Gajardo, silencio por favor, hasta acá lo escucho [se dirige a la pizarra y resta puntos] [...] ¿los inicios de qué modelo económico se está iniciando con esta actividad?*

-Alumnos varios. *No entendemos la pregunta.*

-Paula: *es una institución.*

-Alumno6: *comercio.*

-Alumno8: *burguesía. [...]*

Cuando terminó de trabajar en base a la presentación que había preparado, solicitó a los y las chicas que leyeran en voz alta el contenido del libro de texto. Las lecturas que realizaban las complementaba con datos e información. El control establecido en el aula en esta etapa aumentó, ya que procuró que todos y todas siguieran la lectura. A quienes no lo realizaban, les restaba puntos de comportamiento y los coartaba a leer:

-Paula: *vamos a la página 18. Continúe lectura página 18. Eliseo, continúe usted.*

[Se escucha ruido de alumno que habla] *A ver, Carlos. Vamos a hacer algo para que despierte. Ya que no estás siguiendo la lectura, cada vez que tu compañero pare vas a decirme la última palabra que tu compañero lee. Así voy a asegurarme de que estás leyendo [...]*

Luego de las lecturas realizadas, Paula expuso en la presentación la actividad que debían realizar. Mientras los y las chicas trabajaban en base a la tarea, ella caminaba por la sala procurando que se mantuviera el “orden”. Luego de 15 minutos la profesora comenzó a revisar el trabajo de forma individual. La tercera parte se leyó y revisó la actividad en conjunto. Al finalizar, la profesora realizó un balance general de lo que habían visto en la clase aportando más datos. Posteriormente, contó las estrellas o puntos que había obtenido cada fila y estableció un ganador. La fila que había obtenido más puntos, podría salir a descanso primero, y así sucesivamente.

Capítulo VI

Las Representaciones Sociales de los y las Estudiantes Sobre la Inclusión de las Mujeres en las Clases de Historia y Ciencias Sociales

Este capítulo presenta las reflexiones y el análisis de los grupos focales con los estudiantes. El capítulo está organizado en cinco secciones:

- 1) Las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para los y las estudiantes.
- 2) Los contenidos y los personajes que trabajan en las clases de historia y ciencias sociales.
- 3) Las ventajas y las dificultades para incluir a las mujeres y su historia en las clases.
- 4) Las posibilidades de la inclusión de las mujeres en la enseñanza según los y las estudiantes.
- 5) ¿Qué cambios se podrían realizar para incluir a las mujeres y su historia en las escuelas?

A continuación presento la tabla 21 que resume los principales puntos tratados en los grupos focales:

Tabla 21: Las concepciones de los y las estudiantes sobre la inclusión de las mujeres en las clases de historia.

Tema	Comentarios	Grupo
Finalidades	La historia como conocimiento del pasado para comprender el presente.	Todos los grupos.
Temas	Temas de política, guerras, economía, filosofía.	Marcos, Luis y Paula.
	Vida laboral, privada y cotidiana de las mujeres y de los hombres. Las etnias y los colectivos de trabajadores.	David.
Personajes	Hombres que han tenido poder en la política, en las guerras y en la economía.	Todos los grupos.
Ausencia o presencia de las mujeres	Son visibles pero en una mínima cantidad y de manera superficial.	Todos los grupos.
	Son visibles desde los estereotipos, la discriminación y la división sexual.	David.
Limitaciones para la inclusión	El androcentrismo de la sociedad y de las escuelas.	Todos los grupos.
	El sistema económico que se reproduce en la organización educativa.	
Ventajas de la inclusión	Conocimiento de la historia.	Todos los grupos.
	Modelos de identidad para las chicas y empatía para los chicos.	David.
	Tolerancia, respeto y reconocimiento de la diversidad sexual.	Marcos, Luis.
Transformaciones de las escuelas para la inclusión	Enseñanza tradicional de las escuelas para promover el empoderamiento ciudadano y el respeto de la diversidad de género.	Todos los grupos.
Transformaciones de la sociedad con la inclusión	Luchar contra la discriminación, la desigualdad y el patriarcado.	David.
	Promover el empoderamiento social de las mujeres.	Luis.
	Reconocimiento del género y del respeto por la diversidad sexual y la igualdad.	Marcos.

1.- Las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para los y las estudiantes.

Identificaron diversas finalidades. Todos los grupos (David, Luis, Marcos y Paula) coinciden en que la historia debería servir para conocer el pasado y comprender el presente. Aportaría cultura y contenidos para poder argumentar y expresar ideas en la sociedad. Las alumnas de la clase de David y los y las estudiantes de la clase de Luis, agregan, que la historia, además, sirve para conocer los hechos del pasado y transformar el presente.

Por ejemplo, en la clase de Paula, Dania comenta que: “[...] para informarse sobre lo qué paso antiguamente”, y Mauricio dice que: “[...] para aprender lo que antes uno no sabía [...]”. Los comentarios de los y las chicas del resto de los grupos van en un sentido similar. Arturo de la clase de Marcos plantea que la historia es: “el ramo principal, para ser una persona culta y ser una persona que igual pueda debatir temas en algunos sectores, políticos, culturales [...]”. Adriana, del grupo de David, afirma que la historia es un conocimiento cultural que se debe poseer en la sociedad: “Sirve para tener cultura y saber de nuestros antepasados [...] si tú sabes muy poco de historia eres un “ignorante” aunque saber, no sé, de Arturo Prat, Bernardo O’Higgins te hace un poco más “culto”.

En este mismo sentido, Amelia del grupo de Luis comenta que la historia es un conocimiento que se puede usar diariamente. Es decir, asumen que podrían ser datos con cierta “importancia” que dan cuenta de alguien que ha estudiado: “[...] para saber de nuestros antepasados [...] es que historia, por ejemplo es como matemática, matemática se usa en la vida diariamente y si uno no sabe es ignorante [...] cuando a uno le preguntan quién fue un presidente antiguo de Chile, uno tiene que saber, porque para eso nos sirve la historia.”

Irma y Fany del grupo de David ahondan en que la historia debe colaborar en que los errores del pasado no se repitan, por lo que consideran que la enseñanza de la historia debe dotarles de herramientas que eviten caer en tales situaciones. Irma dice que el

objetivo es: “nunca volver a cometer los mismos errores que ya se cometieron [...]”, y Fany agrega que: “Para aprender de los errores que hubieron [sic] antes y poder ir mejorando [...]”. Pato del grupo de Luis coincide con las chicas en sus comentarios, y agrega la idea de que la historia debería servir para colaborar con la sociedad y no caer ni repetir las problemáticas que han existido en el pasado.

2.- Los contenidos y los personajes que trabajan en las clases de historia y ciencias sociales.

Los y las chicas de los grupos focales se refirieron por separado sobre los temas, los personajes y la ausencia o presencia de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales. Con el objetivo de comprender los comentarios y la situación que trataban de reflejar, presentaré por separado los aspectos antes señalados. El trabajo me permitió comprobar que los jóvenes tienen muchas y muy poderosas ideas, pero también pude comprobar que mezclan los temas de manera aleatoria. Por lo cual cuando realicé la transcripción organizo el capítulo en los temas tratados y los personajes que iban comentando.

a.- Los contenidos: Los grupos de Luis, Paula y Marcos coinciden en que trabajan temas como la política, las guerras, la economía y la filosofía principalmente. Por otra parte, las alumnas del grupo de David destacan sus preferencias por temáticas como la vida laboral, la vida privada, los trabajos de los campesinos, los problemas de las mujeres, entre otros temas pertenecientes a la historia social.

Los grupos de Marcos, Luis y Paula coinciden en que los temas que trabajan son parte de la periodización tradicional de la historia (prehistoria, historia antigua, historia medieval), en donde además tienen posibilidades de entablar debates. Los chicos y las chicas reconocen que estos temas forman parte de sus intereses y les agrada trabajarlos. Por otro lado, el grupo de David afirma que le gusta trabajar algunos temas distintos a los tradicionales como la vida cotidiana, las políticas, las costumbres, las mujeres, entre otros ligados a la historia social.

Los temas que trabajan en las clases quedan graficado por los comentarios y explicaciones que dan los y las chicas. Por ejemplo, Samuel del grupo de Marcos afirma que: “Samuel: este año ha sido más político [...] Grecia y Roma, tratamos sobre la mitología y la forma de gobernar de los griegos y los romanos [...]”. Arturo agrega que se han fomentado temas que tienen relación con las acciones de los hombres, por ejemplo al decir que se ha trabajado el: “[...] tema de la filosofía [...] Nietzsche, sobre la perfección del hombre [...]”, y Jorge coincide con él, y cuenta que se trabajan los: “[...] los hechos de la política, la política [...] vimos la filosofía de algunos pensadores [...]”. Fabián, de manera similar a sus compañeros de clase, agrega que los temas que han trabajado tienen relación con: “[...] la edad media o como el renacimiento europeo, y también sobre el nazismo [...]”. Al respecto, Juan dice que en tales temas, al igual que ha comentado Jorge, trabajan con: “[...] el señor feudal, el vasallo, y ahí se veía como un cierto grado de política, de las jerarquías, monarquías [...]”.

Los chicos y las chicas de los grupos de Paula y Luis coinciden con los compañeros anteriores sobre los temas que se trabajan en la historia. Dicen que los temas están dominados por la presencia de los hombres. Por ejemplo, Mauricio del grupo de Paula comenta que ven: “Edad antigua. Es cuando aparecen los gladiadores. Nos enseñan cómo eran antes, la historia, de cómo era la violencia, los productos, etc.”, y Dania agrega que sus preferencias radican en: “[...] saber cuándo evolucionó el hombre.”. Pato del grupo de Luis, por su parte, comenta que en general los temas que ven tienen relación con la Edad Media, coincidiendo con Juan del grupo anterior, ya que según su apreciación: “[...] la edad media es como la más importante así cuando está el imperio romano, cuando habla también de la cultura de Grecia [...] se habla de los papas, de la iglesia, egipcios, árabes [...] políticos, generales [...]”.

Por otra parte, las chicas del grupo de David afirman que los temas que han trabajado tienen relación con temas no tradicionales. Cuentan que han trabajado con las mujeres desde perspectivas como la vida cotidiana, o como dice Fany sobre un proyecto que está realizando: “[...] mi trabajo que es la “vida cotidiana” vemos lo que afecta en la vida cotidiana de los chilenos, las políticas, la economía, qué hacía la gente en esa época, cómo se entretenía y cómo ha evolucionado hoy en día.” Adriana comenta en este

sentido, que ella está viendo temas relacionados al trabajo pero desde la presencia de las mujeres: “[...] a mí me tocó la de la mujer [...] la inserción de la mujer al mundo laboral [...] qué hizo la mujer para tener los “beneficios” que tuvo hoy en día.” A pesar de la innovación que representa lo anterior, reconocen que no es una constante que se incluyan y realicen este tipo de proyectos y trabajos.

b.- Los personajes: Los grupos coinciden en que los personajes que dicen trabajar son hombres que han poseído poder y que se relacionan, principalmente, con temas de política, de guerras, de economía y de religión. Los grupos dicen que, generalmente, ven a personajes particulares, tales como reyes, ministros, generales, entre otros, ligados a la política, las guerras o la economía. Además, cuando tales personajes no están ligados a los temas antes mencionados, son trabajados como colectivos o cuasi-personajes, por ejemplo, los mapuches, el clero, el campesino, entre otros.

Por ejemplo, los chicos y las chicas del grupo de Paula comentan que en general trabajan hombres que han tenido poder en la historia. Leo dice que son: “[...] personajes políticos de la historia. En Roma los que los que mandaban [...]”, y Mauricio agrega que cuando no son grandes personajes que se pueden identificar, suelen ser cuasi-personajes o grupos sociales con alta presencia masculina: “[...] emperadores [...] Julio César [...] Nobles, campesino y el clero que rezaba por el noble y el campesino y el rey que mandaba a los nobles.”. Por último, Richard comenta que: “[...] en las clases de historia siempre vemos hombres.”

Los chicos y las chicas del grupo de Luis coinciden con el grupo anterior, y agregan que los personajes en general están masculinizados. Por ejemplo, Pato dice que: “[...] se habla de los papas, de la iglesia, de los árabes, de los egipcios, políticos, generales [...]”. Por esta razón, Amelia realiza una crítica, asumiendo que la poca presencia de las mujeres se debe a las jerarquías que existen sobre las acciones de las mujeres: “[...] solamente se habla más de hombres, porque como que el hombre es el “todopoderoso” [...]”.

Las chicas del grupo de David, reconocen que trabajan una historia marcada por personajes hombres, como dice Fany: “[...] en sí vemos a los candidatos, a los

presidentes, los ministros [...]", e Irma: "uno que otro actor político que haya marcado en sí como relevancia. Que hicieron algo importante [...] los mapuches [...]". No obstante, plantean que la poca presencia de las mujeres en contraste a la gran relevancia e importancia que se da a las acciones de los hombres, es debido a construcciones basadas en los prejuicios y en los estereotipos de género que existen en la sociedad. Como dice Camila: "el tema de la mujer se ve súper poco [...]".

Por último, los chicos del grupo de Marcos, comentan que trabajan personajes como "los lideres, militares, científicos, gente importante [...] (Arturo)", o como dice Jorge: "[...] siempre el monarca, pero es hombre [...]". Se explican tal situación debido a la "inferioridad" de las mujeres. Como dice Arturo: "[...] ahora es como más la evolución de la mujer, porque antes no tenía como un pensamiento, o sea, era como un "ser inferior", era como "algo aparte", era como un "objeto" [...]". De ahí que no hayan tenido participación "destacada" en la historia.

c.- Las mujeres, su presencia o ausencia en la enseñanza de las ciencias sociales:

Los chicos y las chicas de todos los grupos coinciden en que las mujeres y su historia no son invisibles. No obstante, son trabajadas de forma esporádica y superficial, no se les da importancia a sus temas y se las visibiliza desde distintos estereotipos.

El grupo de David reconoce que en una escuela de hombres, las mujeres y su historia no serían incluidas debido a que no representaría un interés para una sociedad dominada por ellos. Camila dice que: "[...] las mujeres aparecen muy poco en la historia. Como no tengo el mismo conocimiento de la historia de la mujer, no sabría decir si es porque la mujer ha hecho poco en la historia o porque simplemente se ha privado de la historia de las mujeres."

Los grupos de Paula y de Luis coinciden en que el hombre ha sido quien ha escrito la historia y por tanto ha marginado a las mujeres de los relatos. Los chicos del grupo de Luis comentan, por su parte, que la historia no refleja: "[...] ni el 5% de lo que debe haber pasado en relación a las mujeres" (Gabriel). Amelia agrega que esto se debe a que el poder ha sido controlado por los hombres, lo que provoca que: "[...] los hombres

siempre la han [sic] considerado como algo que “sirve siempre para estar en la casa”, o “algo frágil””.

El grupo de Marcos, coincide con los comentarios anteriores y plantea que los hombres han construido imágenes basadas en estereotipos y prejuicios sobre las mujeres. Los hombres se han manifestado como los “constructores” de la historia subordinando al resto de la población que no encaja con sus parámetros. Arturo se explica la marginación de las mujeres asumiendo que no son contenidos relevantes ni que vayan a ser profundizados en la enseñanza, debido a que: “[...] la mujer, en esos tiempos, cae en ese juego de que no es participe y al final se queda callada [...] la mujer es un punto aparte [...] en ningún colegio un profesor se va a dar el tiempo de profundizar una mujer, va a dar lo que el gobierno le va a pedir.”

Las razones bajo las cuales se explican las breves apariciones que tienen las mujeres en las clases, tiene relación con la posición y el reconocimiento que la sociedad les ha dado. Por ejemplo, las chicas del grupo de David comentan que las mujeres han realizado distintas acciones destacables durante la historia, no obstante, los hombres han posicionado sus acciones a fin de que la sociedad los considere en una jerarquía superior.

Como dice Fany: “en el libro de historia he encontrado dos planas que hablan de la mujer [...] la han omitido porque la mujer igual ha hecho “hartas cosas” [sic] [...] yo creo que si fuera en un colegio de hombres sería menos, y yo creo que sería como lo más importante, porque en sí la mujer tiende a buscar lo que ha pasado y por qué tiene estos beneficios. En cambio, no creo que en el colegio de hombres les pasen todo esto [...]”. Es por esto, agrega Camila, que el rol y las acciones que se hacen presentes sobre las mujeres, las reflejan desde la subordinación a las acciones que han realizado los hombres, no de forma independiente ni autónoma: “[...] actuaban a través de, por ejemplo, el video que nosotros vimos acerca de Pedro Aguirre Cerda, las dos mujeres que hemos visto dentro del curso del año, una actuaba a través de un presidente y yo creo que no hubiera tenido “ni voz ni voto” [...]”.

Irma, por su parte, agrega que esto puede cambiar si es que se propone repensar la construcción de la historia, considerando las acciones de las mujeres: “[...] pero más que nada eso, el poder “replantearse” todo lo que estamos viendo, el ver como otra cara de la misma cosa.” Dania del grupo de Paula coincide con los comentarios de las chicas y agrega que: “[...] yo creo que está mal. No siempre el hombre va a tener que hacer las cosas con mayor poder. Las mujeres igual pueden en el futuro ser algo [...]”, asumiendo que tales situaciones de marginación hacia las mujeres deben cambiar.

Mauricio coincide, a su vez, con lo dicho por las chicas anteriores, y plantea que las mujeres sí han realizado distintas acciones, no obstante, les han restado importancia o las han quitado de la historia: “[...] hay hechos que las mujeres han hecho pasar y que no las han tomado en cuenta [...]”. Gabriel del grupo de Luis, agrega que: “[...] hay cosas que han hecho las mujeres que quizás son mucho mejores, y que no lo toman en cuenta [sic] [...]”, asumiendo que las mujeres sí han tenido presencia, solo que la visibilización que se le ha dado ha sido la causante de que no sean consideradas en importancia, como a los hombres.

De esta manera, en el grupo de Luis asumen que las mujeres sí están presentes, no obstante y como se ha planteado antes, son escasos los temas que se trabajan y en donde se hacen visibles. Amelia dice que prácticamente son: “[...] invisibles, porque no aparece nunca nada de la mujer [...] son cosas mínimas más encima [sic], no ocupan más de “dos líneas” [...]”. Pato se explica esta situación debido a que los hombres las han marginado a posiciones no relevantes en contraste al amplio espacio e importancia que se le otorgan a las acciones que ellos han realizado: “[...] en las fuentes históricas que he leído, la mayoría ha sido escrita por un conjunto de hombres o un “puro” [sic] hombre, o sea, se ven súper pocas mujeres [...] los hombres quieren tener el protagonismo, y se lo quitan, y quieren callar a las mujeres [...] siempre han valorado más al hombre [...] yo creo que habría más igualdad entre hombres y mujeres si también hubiese historia de mujeres [...] obvio que no toda la historia fue constituida por puros hombres [...]”.

Jorge y Arturo del grupo de Marcos coinciden y reflexionan sobre que la presencia marginada de las mujeres es debido a la construcción de la historia que han realizado los hombres. Asumen que es una construcción que ha dominado la historia y se ha hecho presente en la sociedad: “[...] lo que muestran es que el hombre siempre va a ser el que descubre, va a ser como el “protagonista” en la historia, nunca va a ser la mujer [...] (Arturo)”.

Fabián, del grupo de Marcos, plantea que la historia y la sociedad han construido una imagen y un rol de las mujeres como objeto, más que por su individualidad, o por las acciones que realizan: “[...] como en casi todo el mundo lo más importante es el “hombre”. Pero la mujer ¿en qué aparece? [...] en la mujer más bonita del mundo, en casi puros aspectos físicos para cumplir un cierto estándar creado por la humanidad [...] yo no opino que son invisibles. La gente nos hace creer o nos muestra que son en cierto modo “invisibles”.” El grupo asume que los estereotipos, los prejuicios y la imagen pasiva y subordinada de las mujeres ha sido construida desde las jerarquías que han establecido los hombres, para así, validar sus acciones y poder.

Los grupos agregan que el machismo que existe en la sociedad es una de las estructuras que impide que la inclusión de las mujeres se valore y se le dé importancia a las acciones que han realizado en la construcción de la historia. Las chicas del grupo de David afirman que las mujeres que aparecen están subordinadas a lo que realizan los hombres. Critican la visión de las mujeres como un “anexo” a la historia de los hombres, transmitiendo además un rol específico basado en prejuicios y estereotipos, como afirma Camila: “de hecho queda hasta como un “comodín”.”

Lo anterior se comprueba en los comentarios de Fany, quien afirma que: “[...] es porque es un país “machista”. Entonces ven al hombre como “la fuerza” y él es el que debe estar presente [...] si meten [sic] más a la mujer, estaría pucha [sic] más “paros, tomas”, [...] la juventud se va a “dar cuenta”, pucha nosotras también somos importantes y que necesitamos lo mismo, entonces, al gobierno no le beneficia [...] que necesitan derechos, que necesitan la misma cantidad de sueldo que le dan a los hombres, entonces yo creo por eso siguen dejando a la mujer fuera.” En efecto, para Fany y sus compañeras, las acciones de las mujeres son tratadas de manera superficial,

sin profundizar en las problemáticas que han tenido desde una perspectiva de género, por ejemplo, o dando énfasis a las acciones que han realizado en distintos contextos históricos.

Los chicos del grupo de Marcos reflexionan en que no se fomenta el respeto ni la tolerancia, ya que se considera a la mujer de manera “inferior” en contraste a los hombres. Como dice Arturo, la historia ha transmitido una imagen de las mujeres y de sus acciones desde perspectivas inferiores, donde no se les da la importancia ni la relevancia que podrían tener. Eso es debido a que se les resta protagonismo, a fin de otorgárselo a lo que realizaban los hombres. Lo anterior, para Arturo, ha provocado que hoy existan distintas problemáticas de discriminación, de estereotipos, de prejuicios y de violencia hacia las mujeres: “[...] antes no tenía como un pensamiento, o sea, era como un “ser inferior”, era como “algo aparte”, era como un “objeto” [...] no hay ese respeto y tolerancia en la actualidad.”

Los comentarios de Fabián y de Samuel del grupo de Marcos, agregan que no son solo las mujeres quienes han sido invisibilizadas en gran parte de la historia, sino que las diversidades de género son discriminadas en función de lo que establecen los hombres. Por una parte, Fabián cuenta que: “[...] porque yo creo que se está viendo a la mujer o a otros tipos de sexualidad como algo “inferior”, como que muchas veces piensan que no importa si fue o no una mujer [...]”. Samuel coincide con su compañero y cuenta que los modelos pasivos y subordinados de las mujeres que se transmiten en las clases de historia, tienen relación con que los hombres buscan validar sus acciones y su participación en la historia a través de la formación de estereotipos y prejuicios sobre lo que han realizado ellas: “[...] no lo enseñan porque creen que la mujer es algo “inferior” y no la toman como una persona “normal”, sino que, la historia la basan solamente en los hombres y las cosas que hicieron las mujeres las dejan de lado solo porque son mujeres [...]”.

3.- Las ventajas y las dificultades para incluir a las mujeres y su historia en las clases.

Los chicos y las chicas, las mujeres no están ausentes de las clases. El problema es el discurso bajo el cual se las visibiliza, el cual según los y las participantes, fomenta la discriminación, la violencia y las conductas que las consideran en una situación de inferioridad social, en contraste a cómo se considera a los hombres. Coinciden que en las escuelas, generalmente, las mujeres aparecen solo cuando se habla de la lucha por el derecho a sufragar. Los grupos plantean, incluso, que el profesorado se encarga de transmitir y perpetuar los estereotipos y los prejuicios de género, realizando diferencias tanto desde las relaciones que establece entre hombres y mujeres como con las prácticas de aula que se llevan a cabo.

Los grupos coinciden en asumir que una de las principales limitaciones para la inclusión de las mujeres en las clases, es la sociedad androcéntrica y el machismo. Como cuenta Camila del grupo de David: “[...] la cultura chilena así se ha criado [...] con “mentalidad machista”. En el grupo de David plantean que ellas, como mujeres, también forman parte de las estructuras machistas de la sociedad y no contribuyen a generar los cambios que han comentado. Irma reflexiona y dice que ellas deben tomar la responsabilidad en sus aportes a las construcciones machistas: “[...] es que igual es algo como más de sociedad el tema de que se invisibiliza [...] nosotras mismas estamos continuando con esto.”

Al respecto, Fany, cuenta que desde las construcciones machistas se han tomado las decisiones de marginar en cantidad lo que se trabaja sobre ellas, situación que considera debería transformarse ya que como mujeres deben conocer tales experiencias: “[...] nunca hay como una participación de la mujer, solamente, ahora, lo que nos está pasando el profe David del voto [...] siguen siendo machistas, siguen dejando a la “mujer de lado” [...] hacen como que se vea “lo mínimo” [...] deberían enseñarnos más sobre la mujer en las clases [...]”Amelia agrega que las mujeres pueden empoderarse y realizar acciones con el objetivo de cambiar las situaciones de desigualdad: “[...] eso es culpa de la mujer, porque sí ellas creen que pueden, uno puede. Todos podemos hacer algo.”

El grupo de Marcos agrega que teniendo claro que la sociedad es machista y que tales estructuras generan problemas sociales, el Ministerio no se ha encargado de plantear ni efectuar cambios en los libros o la enseñanza. Arturo dice que, en este sentido, el Ministerio ha entregado un discurso que propone la inclusión y el respeto por la diversidad, no obstante, no fomentan una enseñanza que incluya por ejemplo, las mujeres y sus experiencias. Para él, las estructuras creadas por los hombres son rígidas y se basan en la tradicionalidad de la enseñanza, resistiendo el cambio: “[...] el ministerio en ese sentido fue súper contradictorio, porque habla de que hay que respetar a la mujer pero al final no lo hace ni siquiera en sus propios libros [...] en los colegios nos preparan solo para una prueba por eso no nos enseñan esos valores [...] yo creo que se da más en estos colegios como de “hombres” [...] nosotros no nos cuestionamos qué hace una mujer o qué no hace una mujer en esos aspectos de la historia.”

Amelia, del grupo de Luis, plantea que estas estructuras se ven materializadas en comportamientos cotidianos, como las actitudes de algunos maestros con las chicas. Explica y entiende que el discurso que se transmite sobre las mujeres condiciona, en cierta manera, las actitudes sociales: “[...] hay algunos profesores que tratan muy mal a las mujeres y las pueden hacer llorar a las niñas en las pizarra pero a él le da lo mismo, porque es hombre y es profesor [...] el profê [Luis] nos aprecia a todos por iguales, le da lo mismo el género, con tal que uno le responda bien y le ponga atención [...] mi pensamiento es que, capaz que hay una mujer que revolucionó todo, que solo no la han puesto en los libros.”

Los chicos del grupo de Marcos, plantean que una de las explicaciones a lo anterior, es debido a que el sistema económico impone que la enseñanza se enmarque en la transmisión más que en el tratamiento de los valores. Como dice Fabián: “[...] es que el sistema neoliberal instalado en la sociedad chilena lo único que hace es “trabajar, estudiar” y bueno, al fin y al cabo casi a nadie le interesan los valores.”

Por otra parte, los chicos y las chicas visualizan una serie de ventajas que se podrían generar con la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia. Los grupos de Marcos, Luis y David coinciden en que la inclusión de las mujeres y su historia

colaborarían, por un lado, en que se pudieran crear modelos alternativos de mujer, con los que las chicas se podrían identificar. Por otra parte, a través de estos modelos y desde la problematización de las experiencias de las mujeres, los chicos podrían desarrollar empatía y comprometerse en acciones en contra de la discriminación y la desigualdad y que colaboraran con valorar las experiencias de las mujeres.

Las chicas del grupo de David plantean que debería enseñarse en igualdad sobre mujeres y hombres. Para ellas la ventaja sería poder conocer quienes lucharon por los derechos de las mujeres y de esa manera identificarse. Como dice Irma, podrían construir una identidad alternativa a la tradicional: “[...] yo creo que va en el conocimiento de identidad [...] saber quiénes somos nosotras y qué hicimos y qué se hizo [...]” Adriana coincide con su compañera y cuenta que la inclusión en igualdad y desde la reflexión colaboraría en que: “[...] una así puede ir creando su propia posición [...]”.

Por lo anterior, Camila comenta que no se deben separar las experiencias de las mujeres de la historia general, ya que ambos contenidos colaboran en que ellas puede empoderarse y adoptar una posición para luchar contra las desigualdades sociales y de género: “[...] la historia de la mujer no tiene por qué ir aparte de la historia general. En sí, es exactamente lo mismo y te va a servir para lo mismo en el futuro [...] saber quién luchó por nuestros derechos [...]”

Los grupos de Marcos y de Luis coinciden en plantear como ventajas, la posibilidad de que se fomenten valores de tolerancia y de respeto ante la diversidad de género, la sexualidad y las libertades. Esto contribuiría a combatir el machismo que existe en la sociedad. Por ejemplo, Samuel dice que si se incluyeran reflexiones sobre los roles que se han incluido sobre las mujeres, se podría tanto trabajar para eliminar el machismo, como fomentar el respeto y la tolerancia hacia las mujeres: “[...] nunca nos ponen como materia a la mujer, siempre al hombre [...] si enseñamos lo de la mujer, se eliminaría en parte el machismo [...] los valores, porque si uno respeta a la mujer y aprende las cosas de la mujer, no tomaríamos como en muchos casos a la mujer como un “ser inferior” [...]”.

Arturo coincide con su compañero de clase y dice que la inclusión desde una perspectiva que cuestione cómo se ha construido la historia, podría contribuir a que se desarrollaran valores de tolerancia hacia la diversidad de género que existe en la sociedad. Reconoce que actualmente la discriminación es una realidad y por lo tanto, hay que trabajar para cambiar tales problemas: “[...] yo creo que más que aprender de la mujer hay que aprender de todo tipo, como del pensamiento liberal, como la sexualidad, que muchos no se definen, abrir como para todos, para ser una persona más tolerante [...]”. Fabián agrega, por su parte, que no es solo la tolerancia lo que se podría desarrollar, sino que son en conjunto valores de respeto hacia las diferencias de las personas: “[...] más respetuosa [...] también en valores, y también como hemos dicho anteriormente para demostrar la historia de las mujeres en la humanidad [...]”.

Amelia dice que si se problematizan los discursos que hablan sobre las mujeres: “[...] habrían muchos cambios. Cambiaría la manera de pensar de la gente. Sería mejor la manera de pensar. Porque a veces en los libros no aparece historia de mujeres “porque no era importante”, pero quizás la mujer sí fue muy importante [...]”. Pato agrega por su parte que se podrían desarrollar comportamientos que fomentaran la igualdad de género en la sociedad: “Yo creo que habría más igualdad entre hombres y mujeres si también hubiese historia de mujeres [...] que no posicione en primer plano a los hombres [...] ellas tienen libertad de estar con quien quieran, independiente de su género [...]”. Pato plantea que, actualmente, la diversidad de género es una realidad visible en la sociedad, no así en las escuelas.

Por último, el grupo de Paula reconoce que es fundamental que se incluya a las mujeres en la historia para poder realizar contrastes con las experiencias de los hombres. Este grupo analiza la situación desde la perspectiva del contenido, ya que asumen que se trabajaría con mujeres “destacables” para de esa manera, “aumentar su cultura”. Richard dice que si se incluye más información sobre las mujeres podrían tener mayores puntos de vista y perspectivas sobre la historia: “[...] porque se puede ver de otro punto de vista la historia y qué sucede con las mujeres [...]”.

4.- Las posibilidades de la inclusión de las mujeres en la enseñanza según los y las estudiantes.

El grupo de Paula afirma que las ventajas implicarían una mejor comprensión de la historia y de sus procesos. El grupo de David hace referencia a ventajas como aprender de los errores del pasado y reconocer las múltiples identidades y las sexualidades. Esto posibilitaría que se pudiera transformar la sociedad y las estructuras machistas y estereotipadas que existen en torno a las mujeres. Los chicos y las chicas plantean que existen amplias posibilidades en la enseñanza de la historia para la inclusión desde perspectivas reflexivas.

El grupo de Marcos hace referencia a que las generaciones futuras deberían formarse con conocimiento sobre las acciones que han realizado las mujeres en la historia. Aquello podría contribuir a fomentar actitudes de respeto y de tolerancia hacia la diversidad de género. Reconocen que ellos tienen el interés de que se incluyan. Samuel dice que él tiene interés por conocer las experiencias y las acciones de las mujeres en la historia, no obstante, actualmente no se motiva tales acciones debido a que la imagen que se entrega es de tipo anecdótica y como pequeños datos en una historia donde los hombres son los protagonistas.

Samuel agrega que de esa manera, la sociedad se ha formado bajo la concepción de que las mujeres “no han realizado” acciones relevantes: “[...] me gustaría saber qué otras cosas hizo la mujer en la historia, si fue parte de algún régimen o algo así, si contribuyó a alguna revolución [...] pero no nos pasan esas partes, sino que las toman como una anécdota y las pasan por encima [...]”. En este sentido, Jorge agrega que aunque no se trabajen a las mujeres y sus experiencias en las clases, el respeto hacia ellas no debería perderse, cosa que en la sociedad suele suceder: “[...] aunque yo no haya visto la historia de la mujer, eso no quita que yo no tengo que tenerlo un respeto propio a ellas.”

El grupo de Luis plantea que debido a que les han entregado una imagen estereotipada de las mujeres, y de esa manera se les han limitado las posibilidades de poder interesarse e indagar más sobre ellas y su historia. Pato dice que la historia ha posicionado a las mujeres en “segundo plano” o como compañeras de los hombres,

provocando que en la sociedad tales construcciones se repliquen: “[...] es como que en los mismos libros salía que contaba que las mujeres romanas se quedaban con los niños en la casa y para los día de votación no salían, se quedaban en la casa. Siempre como que las dejan en un segundo plano. Por lo anterior, es que Amelia dice que la visión de subordinación que se da tampoco fomenta la indagación ni la reflexión sobre las construcciones que se entregan: “[...] ¿qué íbamos a preguntar? Nos iban a contestar siempre lo mismo.”

5.- ¿Qué cambios se podrían realizar para incluir a las mujeres y su historia en las escuelas?

Los chicos y las chicas plantean que es necesario que se repiensen las finalidades, las perspectivas y las estrategias de la enseñanza con el objetivo de que se reflexione sobre la inclusión de las mujeres y así poder luchar contra las problemáticas de género y los abusos que han experimentado.

Los y las alumnas de los grupos de Marcos, Luis, David y Paula coinciden en que para contrarrestar las limitaciones y avanzar en las ventajas comentadas, la escuela debe tomar la responsabilidad en la formación para la diversidad, la inclusión y la libertad sexual y de género. Las chicas del grupo de David, afirman que la escuela, en muchas ocasiones, reproduce las estructuras de desigualdad, de discriminación y de violencia hacia las mujeres y otros invisibles. Adriana cuenta que, hasta ahora, la lógica de inclusión ha sido por el “deber” más que por la reflexión sobre las problemáticas de género: “[...] yo creo que igual lo hacen la inclusión, porque es un liceo que fundó una mujer, es de niñas [...] como que están obligados.” Y en su caso, por ser parte de un colegio de chicas, existe una tradición de incluir y trabajar con algunas problemáticas de género.

Los chicos del grupo de Marcos se refieren a la importancia de que la escuela se haga cargo de la formación en valores desde la perspectiva de género que no han considerado. Reconocen el problema del machismo (como en otros apartados), y

además, que la escuela no se ha preocupado de fomentar valores como la libertad, la sexualidad ni el respeto por las diferencias²⁰.

Fabián dice que la escuela debería fomentar y posibilitar, más que contenidos, una reflexión sobre los problema que han experimentado las mujeres con el objetivo de luchar y cambiar tales situaciones: “[...] se debería tratar más profundamente el tema de la mujer, el “colegio es el lugar donde yo aprendo” más que “aprender materias” aprendo como “cosas para mi propia vida”, ahí debería aprender ciertos valores para después aplicarlos en mi vida cotidiana y eliminar como ese cierto “machismo” [...]”. Arturo, reflexiona al respecto y dice que en la historia ha entregado una visión y unos roles de las mujeres que las posicionan en jerarquías menores en comparación a la posición que tienen los hombres. La enseñanza, agrega, debería fomentar valores de respeto sobre la diversidad de género en contra de las construcciones en inferioridad que se han dado sobre ellas: “[...] porque yo creo que se está viendo a la mujer o a otros tipos de sexualidad como algo “inferior” [...] yo creo que se tiene que hacer una materia aparte para aprender los valores y no menospreciar otras personas ni por su sexualidad, ni por nada [...]”.

Pato del grupo de Luis, dice que es complejo generar transformaciones para incluir a las mujeres desde perspectivas que rompan con las jerarquías, debido a que los hombres han construido tales estructuras. No obstante contribuiría a que: “[...] se vería el otro lado de las edades. Porque hablan siempre del hombre y nunca han explicado las cosas importantes que han hecho las mujeres [...] porque los hombres quieren tener el protagonismo, y se lo quitan, y quieren callar a las mujeres.” Por lo anterior, Amelia reflexiona y plantea que no tienen el conocimiento en la sociedad sobre los aportes y las acciones de las mujeres, lo que contribuye a que no se les de la importancia social que deberían tener: “[...] quizás las mujeres cambiaron las cosas pero no se encuentran en los libros de las escuelas [...]”.

²⁰ En las líneas que vienen a continuación se ahonda sobre los comentarios que han realizado los grupos sobre aspectos como la libertad, la sexualidad, las diferencias y la relación con la inclusión de las mujeres en la enseñanza.

Los estudiantes del grupo de Paula reconocen las ventajas de la inclusión para la reflexión sobre las acciones que han realizado las mujeres en la sociedad, no obstante, entienden en este punto la inclusión como un aporte en contenidos sobre historia, más que un aporte que podría colaborar en transformar las desigualdades de género. Mauricio dice al respecto que: “[...] siempre han hablado de la evolución del hombre y todo, y es hora también de hablar de la mujer.” Y Cony agrega que es una ventaja tener más contenidos que antes han sido excluidos: “[...] igual es bueno informarse de cosas que pasaron en el pasado.”

a.- Transformaciones de la escuela para incluir a las mujeres en la enseñanza.

Las chicas del grupo de David se refieren a que ellas seguirán siendo “anécdotas” si el sistema educativo no se transforma. Plantean que se debe transformar la enseñanza que solo resalta los contenidos y las calificaciones, hacia una enseñanza que posicione a las mujeres en igualdad valórica con los hombres. Como dice Irma, la sociedad ha validado que la inclusión de las mujeres sea desde la pasividad o lo anecdótico, por sobre el protagonismo que se da a los hombres. En general, la sociedad se ha organizado en exclusión de las experiencias de las mujeres. Irma plantea que la estructura económica ha condicionado que se excluya la problematización de las experiencias y de las desigualdades de las mujeres, privilegiando una historia de hombres construida bajo los parámetro de tal sistema: “[...] más que nada por plata. Tú tienes buenas notas, tienes una buena carrera, vas a ganar más plata [...] Somos como “anécdotas” o “cosas curiosas”, de lo que las mujeres hacen en la historia, y obviamente no va a beneficiar a la historia de la mujer si solamente nos cuentan anécdotas.”

Las chicas del grupo de David consideran, además, que las experiencias y las problemáticas de las mujeres deberían ser trabajadas no solo en colegios de mujeres, sino que en escuelas de hombres. En tales sitios el androcentrismo y las estructuras del patriarcado son rígidas. Camila dice que en general, debería cambiar la perspectiva de considerar las experiencias de las mujeres solo como contenidos, dando paso a trabajarlas desde una formación construida para generar cambios en la situación desigual que viven las mujeres: “[...] las personas tampoco están estudiando por

aprender. La mayoría estudia “por las notas” [...] no solamente sería “meter más historia” de la mujer en un colegio de la mujer, sino que yo creo que igual sería importante “meter” más historia de la mujer en un colegio de hombres [...] es como algo necesario.”

Los chicos y las chicas del grupo de Luis se refieren a que en su contexto, el profesor estaría dispuesto a generar iniciativas de inclusión. Agregan que, no solo basta con incluir contenidos, si no que debería ser una reforma estructural que abriera los espacios para que se reflexionara sobre la participación de las mujeres en el pasado y en el presente.

Amelia dice que si se incluyeran sus acciones desde perspectivas que promovieran la problematización de las desigualdades, ellas podrían contar con modelos de identidad que provocaran el empoderamiento social y el compromiso de luchar en contra de las injusticias de las cuales son parte. La inclusión desde la crítica y la problematización, debería generar nuevos modelos de identidad en base al conocimiento de que las mujeres sí han realizado cambios en la historia en torno a las desigualdades, y que por lo tanto, en el presente también se puede realizar: “[...] sería raro si empezaran a enseñar historia de mujer [...] si pudieran hacer un museo sobre la mujer y la historia sería algo genial [...] sería mejor que nos enseñaran también de mujeres y no solo de hombres [...] nos sentiríamos más identificadas [...] tratarían de hacer más en la vida [...] porque ellas piensan “si ya lo hizo una mujer” yo igual lo puedo hacer [...].”

Los chicos del grupo de Marcos plantean que uno de los principales problemas es la formación y el trabajo que realizan muchos docentes no se interesan por incluir ni problematizar las experiencias de las mujeres. el problema es, como dice Arturo, que al no trabajar desde tales perspectivas, la sociedad replicará y continuará marginado y excluyendo a las mujeres: “[...] historia es algo aparte que se puede debatir, es algo que uno puede tener voz [...] uno de los problemas es que aquí hay muchos profesores que son “viejos” [sic] que son con otra mentalidad, con una “mentalidad” de antes, y esa mentalidad los lleva a “cerrarse” de mentes, y a cerrar a sus alumnos de mente y al final cuando uno sale y va a la universidad también sigue siendo una persona como te enseñó tu profesor [...].”

No obstante, plantean que la solución según ellos, no sería quitando contenidos, sino que debería reducirse el tiempo de lo que ya se trabaja y ahí incluir las experiencias de las mujeres. Como dice Arturo: “[...] es que eliminando contenidos no se llevaría, porque quedarían como “espacios vacíos” y uno necesita llenar esos espacios, necesita “culturizarse” [sic] en todo sentido [...] no eliminar algo para agregar otro, sino que agregase y no eliminar.” Francisco coincide de manera similar y comenta que: “[...] sí, hay como que reducir el tiempo de algunas cosas y darle el tiempo en este caso como en este caso a la historia de la mujer, ya que la mujer ha tenido un largo camino en la historia de la humanidad, al igual que el hombre [...]”. Coinciden en que las mujeres y sus experiencias deberían ser incluidas en la estructura actual de enseñanza, la cual no debería sufrir mayores variaciones.

Los y las chicas del grupo de Paula afirman que es fundamental que en las clases de historia se fomenten valores como el respeto, la tolerancia y los derechos. Dania dice que en la historia sí han existido mujeres que han realizado acciones de importancia, las cuales han sido omitidas por los hombres.: “[...] igual deben respetar los mismos derechos [...] que hablen más de mujeres [...] igual deben respetar los mismos derechos [...] que también tengan los mismos conceptos [...] que hablen más de mujeres.” La inclusión de tales perspectivas, debería contribuir a que existiera más respeto hacia las mujeres y se valoraran sus derechos al igual como se hace con los hombres.

b.- Transformaciones sociales para la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia.

Por último, los grupos se refieren a los cambios sociales que ocurrirían con la inclusión de las experiencias de las mujeres, desde una perspectiva que proponga la transformación de las desigualdades de género. Las chicas del grupo de Paula plantean que la inclusión desde perspectivas que problematicen sus experiencias, implicaría que la discriminación hacia las mujeres podría disminuir. Afirman que cambiaría el poder que han tenido los hombres, ya que según los chicos y las chicas, ellos son los responsables del discurso pasivo que las ha omitido. Como dice Leo: “[...] cambiaría que no seguirían discriminando a las mujeres.”, a lo que Mauricio agrega que: “[...]”

cambiaría la discriminación de que los hombres se fijan más en ellos mismos y dejan ausentes a las mujeres.” Para ellos y ellas, el trabajo desde una perspectiva que cuestione cómo se han incluido, podría provocar que la discriminación disminuyera al considerar la importancia de las acciones que han realizado.

Las chicas del grupo de David afirman que la inclusión implicaría que las mujeres se empoderarían a raíz de las desigualdades de género de las cuales han sido y son parte, y se manifestarían en contra de la existencia de las problemáticas que sufren. Como dice Fany: “[...] si meten más a las mujeres, habrían mucho más “paros, tomas”, entonces igual no lo harán, porque van a tener que empezar a “gastar más en la mujer”. Van a empezar a tener que darle más “beneficios”, entonces por eso yo creo que va también, porque si van metiendo más a la mujer en la historia, la juventud se va a “dar cuenta”: nosotras también somos importantes y necesitamos lo mismo, entonces, al gobierno no le beneficia [...]”. Asume, es una decisión política el no incluirlas. Debido a que las acciones de las mujeres podrían provocar el cambio en muchas estructuras tanto económicas, como sociales, las cuales son dominadas por los hombres.

Por lo anterior, las chicas manifiestan que es una tarea compleja. El Ministerio de Educación conoce las implicancias sociales de trabajar e incluir a las mujeres desde tales perspectivas. Para ellas, es fundamental que se incluyan ya que contribuiría a que las mujeres tomaran conciencia de su importancia y de los cambios que necesitan. Como cuenta Adriana, si se incluyera en las clases de historia tales compromisos de transformación, podrían masificarse a distintas chicas: “[...] porque ya este liceo de por sí valora mucho a la mujer. Y como que siempre está como metiéndola en todo, entonces si se mete más en la historia, va a ser lo mismo pero como más masivo de la sociedad [...]”.

Para ellas el cambio y la inclusión deben producirse en la sociedad completa. Y los cambios que plantean desde la perspectiva de género, afirman, son cambios “necesarios” que deben producirse en la sociedad. Plantean que las mujeres no pueden continuar siendo parte de tales desigualdades, discriminaciones y violencias, por lo que se debe fomentar una inclusión que conduzca hacia compromisos sociales. Camila cuenta que: “[...] trabajando la historia de las mujeres en un colegio de hombres

podrían tener más conocimiento también, de que por lo que se está pidiendo, no es como o “exagerado”, es como algo “necesario”.

El grupo de Luis coincide con las chicas del grupo de David, y afirman que la sociedad cambiaría si se hablara de ambos géneros en el aula. Plantean que de esa manera, se promoverían modelos alternativos de identidad, que llevarían a las chicas a identificarse con la historia que están trabajando. Como dice Pato: “[...] si quieren igualdad tienen que hablar de tanto del género masculino como del género femenino [...] la mujer tendría como más motivación a estudiar y a intentar lograr lo que ella quiere, porque va a ser escuchada [...]”. La inclusión debería provocar que se fomentara la participación.

Pato agrega que el trabajar con una historia que problematice la construcción de los roles, de la identidad y de la participación que se le ha dado a las mujeres contribuiría a que la sociedad fuera: “[...] más diferente, porque habría más respeto por las mujeres porque, yo la otra vez iba en el metro, e iba una pareja de lesbianas [...] iba un abuelo, una persona mayor [...] y que las trataba de que era el demonio y que las mujeres tenían que estar en la casa y no podían salir, y luego una mujer que pensaba lo mismo que él, que ya tendría sus 80 o 70, Luego también había un hombre que ya si era más joven, que pensaba de una manera “más correcta” porque ellas tienen libertad de estar con quien quieran, independiente de su género.”

Los chicos del grupo de Marcos coinciden con los comentarios anteriores y agregan que al considerar que la ausencia, la inferioridad y la pasividad son construcciones que han marginado a las mujeres de la historia, las personas podrían actuar frente a las desigualdades que han existido, luchar en contra de la discriminación y fomentar el respeto hacia la diversidad. Como dice Fabián: “[...] Aunque yo no haya visto la historia de la mujer, eso no quita que yo no tengo que tener respeto [...] yo creo que historia también se puede hacer un poco cargo de eso y se debería igual en cierto modo tratar más el tema más profundamente el de la mujer, ya que si supuestamente el “colegio es el lugar donde yo aprendo” más que “aprender materias” aprendo como “cosas para mi propia vida”, ahí debería aprender ciertos valores para después aplicarlos en mi vida cotidiana y eliminar como ese cierto “machismo” que se crea con la mujer.”

Para ellos, la escuela no solo debe preocuparse de transmitir contenidos, sino que el foco debería ser la formación en valores y en comportamientos que puedan generar transformaciones en la sociedad. Esto implica, por último, que la escuela fomente la participación de todas las personas en igualdad de condiciones. Reconocen que la educación debería provocar que el machismo y las estructuras que han marginado y discriminado a las mujeres comenzaran a desaparecer. Esto se puede conseguir problematizando los contenidos actuales y fomentando la participación de los y las chicas, a favor del compromiso por los cambios de las problemáticas de género.

Capítulo VII

La Triangulación de las Concepciones de los y las Participantes Sobre la Inclusión de las Mujeres en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

A continuación presento la triangulación que he realizado a partir de la exposición de los resultados. Por último, expongo la figura 7 que engloba las principales ideas que los y las participantes han expresado sobre la ausencia, la presencia y el trabajo con las mujeres en la enseñanza de la historia.

He organizado el capítulo en los siguientes apartados:

- 1) Las concepciones de los y las historiadoras sobre el trabajo y la inclusión de las mujeres en la formación del profesorado.
- 2) Las concepciones de los y las profesoras de didáctica de las ciencias sociales sobre la inclusión y el trabajo con las mujeres en la formación del profesorado.
- 3) Las concepciones del profesorado sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.
- 4) Las concepciones de los y las estudiantes sobre la inclusión de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales.
- 5) La triangulación de las representaciones sociales de los grupos de participantes de la investigación.

1.- Las concepciones de los y las historiadoras sobre el trabajo y la inclusión de las mujeres en la formación del profesorado.

De los resultados se puede resumir que los y las historiadoras comentan tanto ventajas como obstáculos al incluir a las mujeres en la formación del profesorado. Por ventajas dicen que la inclusión podría fomentar la diversidad de género, la diversidad de protagonistas y la diversidad de roles que existe en la sociedad. Así se rompería con la tradición de que solo existen roles del “ser mujer” y del “ser hombre”, donde el primero es pasivo y ligado a los planos domésticos y privados, y el segundo es activo ligado a los planos laborales y públicos.

La inclusión podría fomentar la participación ciudadana y el empoderamiento de los y las estudiantes para luchar contra las desigualdades de género. Para posibilitar tales ventajas, los y las integrantes de la investigación comentan que la inclusión no debe ser desde perspectivas tradicionales, sino que se debe someter a reflexión los discursos y las estructuras bajo las cuales se habla de mujeres.

Por otra parte, como obstáculos comentan que principalmente el patriarcado y la tradición imposibilitan la inclusión desde perspectivas reflexivas que den la posibilidad de fomentar la ciudadanía y la diversidad. Por patriarcado dicen que se transmiten actitudes, comportamientos y discursos que fomentan (en muchos casos de manera implícita) la discriminación y la desigualdad de género. Se naturaliza y se normaliza que las mujeres se presenten desde visiones subordinadas a las acciones que realizan los hombres. Además, se presentan desde espacios domésticos y privados, invisibilizando las acciones que pueden haber realizado en las distintas épocas de la historia.

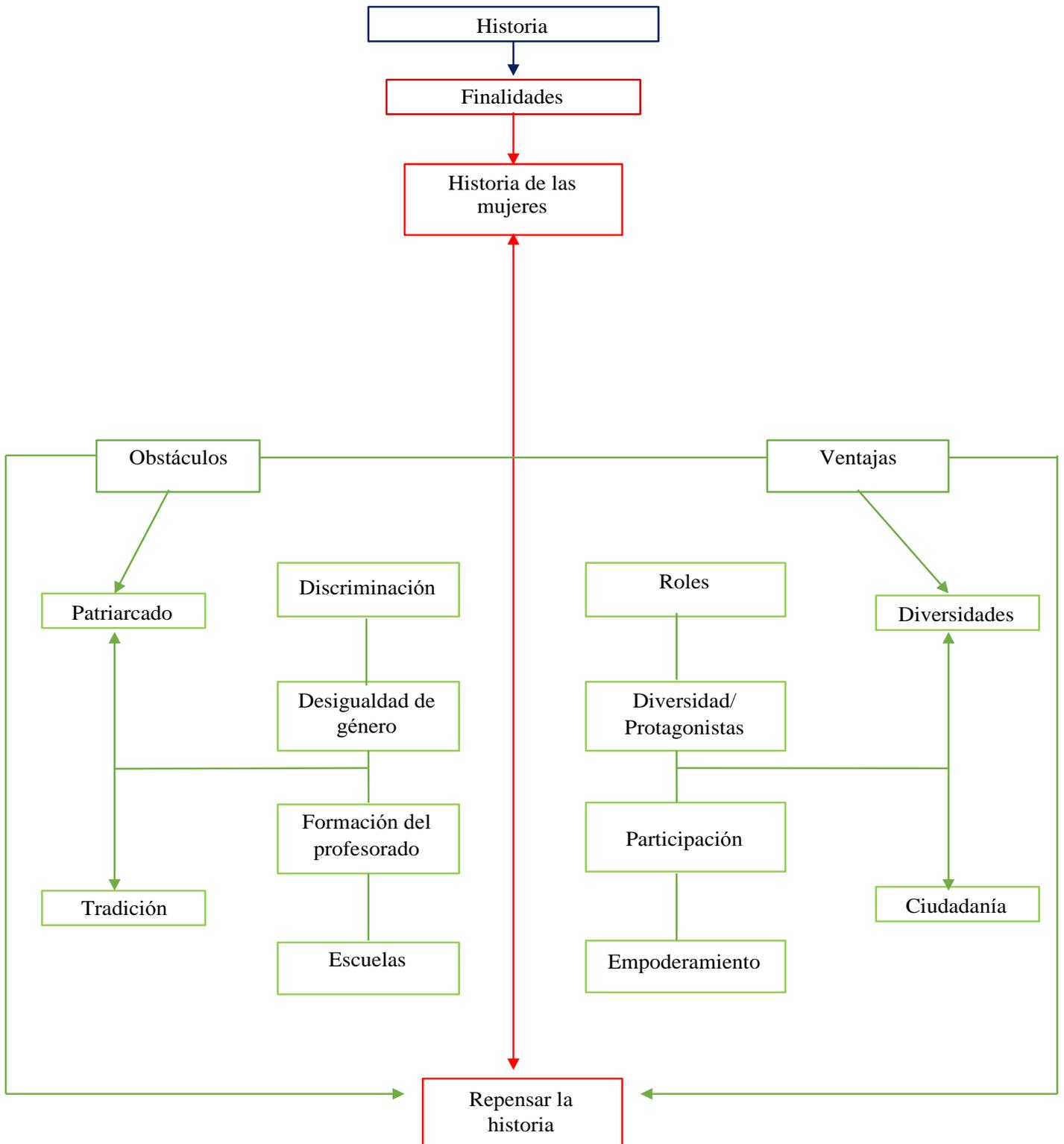
Por tradición comentan que los programas de formación y las escuelas, a pesar de plantear discursos de innovación, desde la perspectiva de género no se han presentado cambios. La visibilidad que se les otorga a las mujeres es desde las consideraciones tradicionales de género, fomentando la existencia de binarios hombre-mujer en contraste a la diversidad. Aunque se pueda trabajar desde la historia social, cultural o se

incluyan a las etnias, argumentan, las perspectivas de género se han mantenido en estructuras tradicionales que reproducen las desigualdades.

Para los y las historiadoras, para establecer un marco de posibilidad que fomente las ventajas es fundamental que todos y todas las participantes de los procesos educativos se esfuercen en repensar la historia. Para los y las interlocutores del estudio, la historia que se trabaje en la formación debe considerar las perspectivas de género, y para ello, repensar las cronologías, los temas, los personajes, y los problemas que se están trabajando.

A continuación se puede ver la figura 3 que refleja las relaciones que existen entre los conceptos que han expresado los y las historiadoras. Es posible ver que para ellos y ellas el tener clara las finalidades de la enseñanza de la historia es fundamental para poder repensar y la historia y crear un espacio de posibilidad para la inclusión de las mujeres en los cursos de historia.

Figura 3: Las concepciones de los y las historiadoras sobre la inclusión de las mujeres en los cursos de historia.



Los y las participantes en esta investigación enfatizan la importancia de definir las finalidades de la enseñanza de la historia. En su opinión, la historia puede provocar distintos cambios, así como puede contribuir a la producción y a la reproducción de las desigualdades. La claridad en las finalidades es necesaria para que los y las estudiantes reflexionen y critiquen las construcciones de la historia. Descartan que la finalidad de la disciplina sea el conocimiento por el conocimiento. Señalan que el estudio de la historia debe aportar conocimiento para comprender el presente y mejorar el futuro. En ese contexto, consideraron importante y fundamental que se incluyan las experiencias de las mujeres en la enseñanza. No obstante, reconocen que no es una tarea fácil. Toda transformación que se pretenda realizar trae ventajas y, sobre todo, no está exenta de obstáculos.

Por obstáculos, reconocen dos áreas: el poder del patriarcado, y la fuerte tradición que reproduce las desigualdades de género en la enseñanza y el aprendizaje. Las estructuras hegemónicas patriarcales han establecido estructuras discursivas que han contribuido a la reproducción de modelos desiguales para las mujeres. Así se presentan las acciones de las mujeres de manera secundaria, en contraste al alto protagonismo que tienen los hombres. La construcción de la historia, por lo tanto, ha definido las características que deben poseer los hombres para entrar a formar parte como protagonistas. Primero, el “ser hombre” está definido por los rasgos biológicos que poseen. Segundo, deben haber poseído poder político, económico y/o militar. Este poder lo deben haber expresado en acciones que los posicionen en una jerarquía superior ante el resto de hombres y el resto de personas con quienes se relacionaban. De esa manera, las estructuras del patriarcado, para los y las participantes, no solo han dejado en la ausencia a las mujeres, sino que han excluido a todas las personas que no cumplen con las características que definen el ser “hombre”.

Otro de los obstáculos mencionados es la tradición. Con esto han hecho referencia a que tradicionalmente la educación y la enseñanza de la historia se han organizado sin cuestionar las estructuras desiguales de género. Es más, los y las participantes han planteado que la historia ha sido construida por los hombres, quienes a través de ella han consolidado las estructuras de género que los ubican en jerarquías superiores frente a las mujeres.

Las ventajas de la inclusión de las experiencias de las mujeres radican en dos áreas: el desarrollo y fomento de modelos de roles alternativos a los tradicionales de la historia, y la educación para la ciudadanía. Los y las historiadores comentaron que la inclusión de las mujeres, si es realizada desde un discurso inclusivo y que busque generar rupturas con las desigualdades de género, debería provocar que las chicas y los chicos contaran con modelos que les permitirían identificarse. La formación de roles e identidades alternativas a las tradicionales, se relaciona con la importancia de transformar las desigualdades. Es decir, si se continúan reproduciendo las jerarquías en los discursos sobre el rol de las mujeres en la sociedad, aspectos como la opresión, los prejuicios, los estereotipos y la marginación no variarían.

Esto se relaciona con la segunda ventaja que comentan. A través de la ruptura de los discursos tradicionales sobre las identidades, los y las alumnas al tener nuevos modelos para identificarse y al reconocer el protagonismo que han tenido las mujeres en la historia podrían empoderarse como ciudadanas críticas por los cambios. Reconocen que la sociedad y la enseñanza de la historia se han organizado en estructuras desiguales de género, lo que ha reproducido tanto en el pasado, como en el presente distintas problemáticas para las mujeres. La inclusión de las mujeres en la historia escolar debe provocar que las chicas se cuestionen aspectos como por qué han estado ausentes, a qué factores se ha debido, cuál es su presencia, cuáles han sido sus acciones y qué pueden hacer en la actualidad para luchar contra las opresiones que sufren como mujeres.

Los y las historiadoras coinciden en que para la inclusión de las experiencias de las mujeres en la historia escolar, es necesario que se reformen el currículo, la formación del profesorado y las administraciones de las escuelas. En estos espacios también se reproducen las desigualdades de género. Si se plantean las ventajas antes descritas es necesario que se reúnan los esfuerzos de todos los y las agentes que participan en la educación. Por ejemplo, debería reformarse el currículo con el objetivo de que no solo se trabajaran personajes hombres en temas políticos, militares o bélicos, sino que las mujeres y sus experiencias fueran incluidas de manera transversal en toda la historia y no en cursos o temas apartes. Es necesario, agregan, que exista una reforma de los

contenidos (o de las temáticas) que se trabajan. Estos temas han potenciado la visibilidad de las acciones de los hombres por sobre las de las mujeres, generando y justificando su ausencia en la formación bajo argumentos como la dificultad de acceso a las fuentes, la escasa bibliografía, entre otras.

En cuanto a la formación del profesorado, los y las historiadoras comentan que se ha organizado en base a las temáticas y personajes tradicionales de la historia. Así se generan, en los y las futuras maestras, las concepciones de que la mujer ha tenido una participación mínima y de poca importancia en contraste a la que han tenido los hombres. Dicen que la formación se ha organizado dentro de las estructuras que ha construido el patriarcado, por lo que la reforma de la organización de los programas es fundamental para contribuir a que las estudiantes cuenten con modelos y discursos que les permitan identificarse y empoderarse como ciudadanas.

Por último, han comentado que las administraciones de los centros se deben reformar si se quiere incluir a las mujeres en los cursos de historia. Los centros en su organización fomentan el sexismo y las problemáticas de género, ya que existen distintos tratos, reglamentos y libertades que varían dependiendo del género de la persona. Por tanto, si buscan potenciar las ventajas antes mencionadas, es fundamental, que los centros colaboren en el empoderamiento de las chicas como ciudadanas activas, participativas y críticas con las desigualdades. Para los y las historiadoras, los obstáculos son superables, no obstante, se requieren esfuerzos desde múltiples sectores. No solo se trata de incluir a las mujeres, sino que sus acciones deberían plantearse desde una perspectiva crítica a fin de tener efectos en la transformación de las desigualdades y un mejor futuro para todos y todas.

2.- Las concepciones de los y las profesoras de didáctica de las ciencias sociales sobre la inclusión y el trabajo con las mujeres en la formación del profesorado.

Para el profesorado de didáctica de las ciencias sociales, el principal factor que debe existir para poder incluir a las mujeres en la formación es la coherencia entre los propósitos de la enseñanza y las prácticas. Coinciden en decir que no solo debe haber coherencia entre lo que se dice y se hace, según han demostrado las investigaciones en didáctica, además debe haber coherencia entre el trabajo, los protagonistas y los propósitos de los cursos de historia con el trabajo que se realiza en los cursos de didáctica.

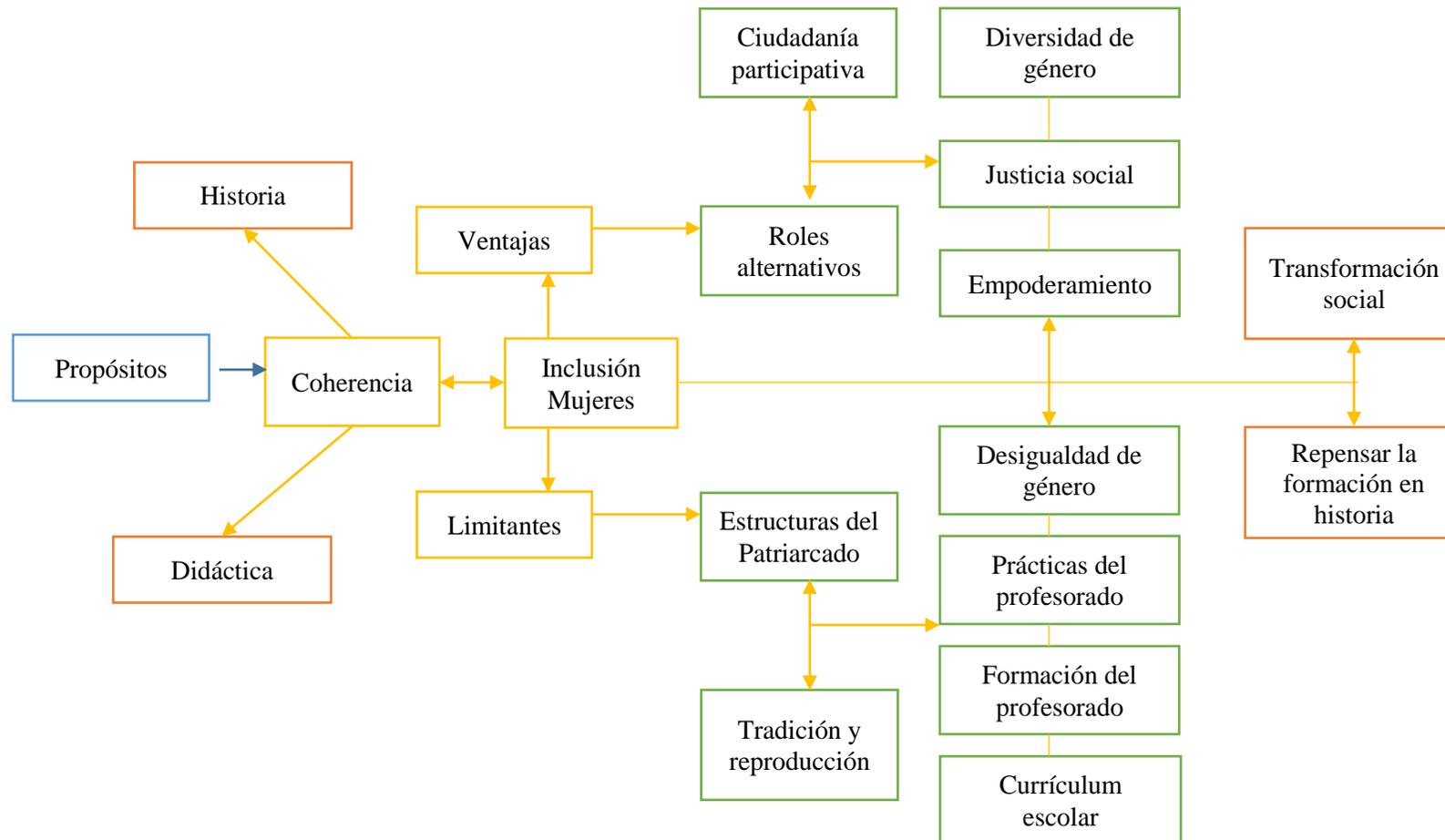
Al igual que el grupo anterior, los y las profesoras de didáctica identifican ventajas y limitantes con la inclusión de las mujeres en la formación. Por ventajas dicen que se podría fomentar la ciudadanía participativa y los roles alternativos a los tradicionales. Para el profesorado ambas ventajas podrían desarrollar y dar visibilidad a la diversidad de género, a la justicia social para todos y todas las excluidas y al empoderamiento de los y las alumnas. El empoderamiento y la justicia social, deberían provocar que los y las chicas participaran a fin de que la diversidad de género sea visible y respetada.

Por limitaciones, identifican las estructuras del patriarcado y la tradición y la reproducción de las estructuras de género. Comentan que la desigualdad de género es una estructura social rígida, creada por el patriarcado y que se resiste al cambio. La desigualdad se expresa en las prácticas del profesorado, la formación y el currículum. Aunque se plantean reformas a tales espacios, las perspectivas de género no son consideradas. Lo anterior provoca que las desigualdades y las jerarquías se reproduzcan en las escuelas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Todos y todas coinciden en que para favorecer espacios donde se lleven a cabo las ventajas antes mencionadas, se debe repensar la formación del profesorado. Agregan que la transformación social debe ser la finalidad bajo la cual se repiense la formación y se incluyan las mujeres desde las perspectivas de género. Así, las experiencias de las mujeres deberían trabajarse desde ópticas que rompan con la tradicionalidad bajo la cual se han hecho visibles. Por ejemplo, se debería someter a crítica los temas y los

personajes que actualmente se trabajan e incluir temas como el androcentrismo, el patriarcado, los roles y las identidades, y la cronología de la historia con protagonistas mujeres. A continuación presento la figura 4 que ejemplifica las relaciones entre los conceptos antes descritos.

Figura 4: Las concepciones del profesorado de didáctica de las ciencias sociales.



Los y las profesoras de didáctica de las ciencias sociales plantean que la inclusión de las mujeres presenta tanto limitaciones como ventajas. Por limitaciones comentan que la influencia de las estructuras del patriarcado en la construcción del currículo, ha provocado que se transmitan las desigualdades de género, los estereotipos, los prejuicios y las jerarquías que han marginado a las mujeres tanto de la historia, como de la sociedad.

Reconocen que la enseñanza de la historia se ha planteado y ha sido construida por hombres con poder. Las estructuras que ha construido el patriarcado han delimitado tanto los protagonistas como los temas que se tratan y que se visibilizan. En su opinión, la influencia del patriarcado es una fuerte limitación. Implica criticar lo establecido, cuestionárselo y buscar alternativas de cambio. La sociedad, en general, comprende de manera naturalizada y normalizada que los hombres destaquen por sus acciones por sobre lo que realizan las mujeres. La limitación tiene relación tanto con las influencias del patriarcado, como con los discursos que existen en la sociedad y que han sido transmitidos, producidos y reproducidos para validar las acciones y las jerarquías de los hombres por sobre la presencia y la participación de las mujeres.

Aspectos como el currículo y la formación, plantean, han sido construidos desde las estructuras del patriarcado. Esto provoca que se establezcan jerarquías y ausencias en las elecciones de los protagonistas, como en el discurso que se destacará sobre los personajes que formarán parte de la historia. Reconocen que los currículos y los programas de formación en donde trabajan, buscan romper con las tradiciones de la historia incluyendo nuevos temas y nuevas perspectivas de análisis, desde la historia social, los movimientos obreros, las problemáticas de las clases populares, la presencia de las etnias y los problemas de su reconocimiento, por ejemplo. No obstante, las problemáticas de género y la inclusión de las mujeres han estado ausentes por lo que los programas y el currículo donde participan continúan reproduciendo las jerarquías y las estructuras desiguales de género.

Las ventajas con la inclusión podrían colaborar a que las chicas se identificaran con discursos que entregaran modelos de roles alternativos sobre las mujeres y su participación en la historia. De esa manera podrían actuar como ciudadanas

participativas en la sociedad a fin de transformar las desigualdades de género. A través de la inclusión de las experiencias de las mujeres se podría colaborar a que las chicas se identificaran con las problemáticas del pasado, establecieran relaciones con las problemáticas que tienen en el presente y que de esa manera plantearan alternativas y acciones para el cambio. Los y las participantes plantean, desde el reconocimiento y desde la posibilidad, poder contar con modelos que reflejen su protagonismo en todos los cambios que ha habido en la historia de la humanidad desde el Paleolítico hasta la actualidad. La identificación con modelos es fundamental para que las chicas puedan empoderarse y luchar por transformar las estructuras que las oprimen.

Las ventajas las relacionan con la justicia social. Plantean que la inclusión de las experiencias de las mujeres implicaría que se abrieran los espacios para que se fomentara la diversidad de género y el respeto por las diferencias entre las personas. Afirman que la inclusión de las mujeres colaboraría en fomentar el valor de la diferencia como un aspecto positivo de la sociedad. Esto contribuiría a que las chicas podrían empoderarse como ciudadanas en igualdad de condiciones y con las mismas herramientas con que cuentan los chicos. Para los y las didactas, la transformación de las desigualdades de género debe ser una tarea que se realice por todos y las personas.

Para llevar a cabo estos procesos, debe existir coherencia entre las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de la historia y las prácticas que se realizan. Los y las participantes de didáctica dicen que si se plantea la inclusión de las mujeres con la finalidad de conseguir las ventajas antes descritas, en las prácticas no se puede continuar trabajando bajo las estructuras y los discursos que ha construido el patriarcado. Debe necesariamente existir una crítica y un cuestionamiento a los discursos bajo los cuales se incluye a las mujeres.

La coherencia radica en hacer desaparecer las estructuras y las jerarquías que existen en las clases para incluir a las mujeres. Deben existir espacios que incluyan y que visibilicen las experiencias de las mujeres en relación con las problemáticas de otros grupos. Para los y las profesoras de didáctica, la inclusión de las mujeres debería ser transversal en todos los cursos de historia. La tematización de las mujeres en la historia

contribuye a que se comprendan las problemáticas de las mujeres de manera aislada en relación a las problemáticas del resto de la sociedad.

Por último, una de las ventajas que surgiría con la inclusión de las mujeres sería que se podrían ir generando los espacios de crítica y de cuestionamiento ante las exclusiones no solo de las mujeres, sino que del resto de géneros que existen en la sociedad y que han sido omitidos y subordinados.

3.- Las concepciones del profesorado sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Los resultados del profesorado los he ordenado de acuerdo a la coherencia entre las prácticas y las entrevistas realizadas. En las prácticas establecí los criterios del currículum, las finalidades, rol del profesor o profesora y los protagonistas de las clases. En las entrevistas los criterios fueron el currículum, las finalidades, la formación, los protagonistas y la identidad que se trabaja. El objetivo con la elección de tales criterios radica en las posibilidades para analizar y reflexionar sobre la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen, y las posibilidades y limitantes que comentan en cada espacio.

En las entrevistas, el profesorado definió el currículum como uno de las limitantes para la inclusión de las mujeres. Lo describen como coercitivo, tradicional y contenidistas, lo cual no incluye las perspectivas de género. Aunque realizan una crítica a la construcción de los programas, y plantean su reforma para la inclusión de las mujeres desde perspectivas críticas, en las prácticas trabajan enmarcándose en él. Los temas que trabajan son, por ejemplo, el comercio, las guerras y la política.

En las entrevistas, los protagonistas que dicen trabajar son hombres que han tenido poder, como por ejemplo políticos, gobernantes y militares. Aunque plantean que se deben posibilitar los espacios de inclusión y de trabajo con las experiencias de las mujeres, en las prácticas observadas trabajaron protagonistas hombres planteados por el currículo, principalmente comerciantes, políticos y gobernantes que han tenido poder.

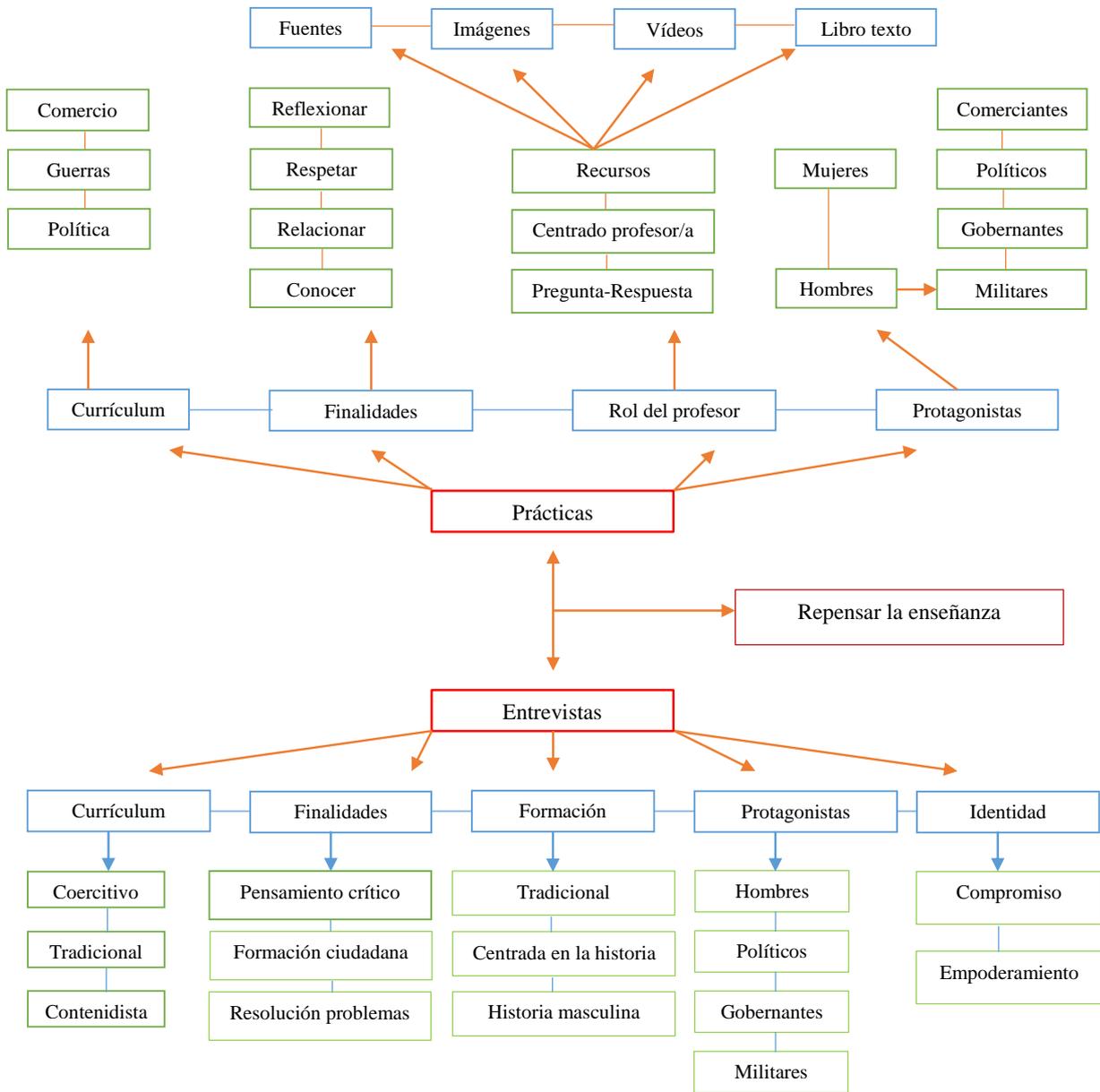
Las finalidades son las del desarrollo del pensamiento crítico, la formación para la ciudadanía y la resolución de problemas sociales relevantes. Dicen que es fundamental que la historia se trabaja desde tales ámbitos dando énfasis a la reflexión sobre la construcción de la historia que ha excluido en gran parte las experiencias de las mujeres. En las prácticas el trabajo que han realizado ha sido con habilidades como las de conocer, relacionar, respetar y reflexionar sobre los contenidos y los protagonistas antes descritos.

En las entrevistas, la formación que han recibido la describen como una limitante. No obstante, la formación podría ser una ventaja si se repensara desde perspectivas críticas. Dicen que actualmente la formación es tradicional y está centrada en la historia de los hombres. No se dan los espacios ni las posibilidades para incluir a las mujeres desde perspectivas críticas. La formación que han recibido, se puede explicar en parte, por el rol que asumen en las prácticas observadas. El profesorado se centra en una metodología de pregunta-respuesta con los y las estudiantes, donde los contenidos, las interacciones y las finalidades están dominadas por el profesorado. Los recursos que han trabajado, principalmente, destacan por ser fuentes, imágenes, videos y el libro de texto.

Los entrevistados afirman que la inclusión de las mujeres podría favorecer el desarrollo de la identidad de género y la apertura hacia la diversidad. Agregan que si se desarrolla la identidad de las personas eso podría implicar el compromiso y el empoderamiento por dar visibilidad a todos y todas quienes han sido excluidas.

Por último, afirman que es fundamental repensar la enseñanza de la historia. Se refieren a que se deben favorecer espacios de posibilidad para la inclusión de las mujeres desde perspectivas críticas y reflexivas. El profesorado plantea que es fundamental que al repensar la enseñanza se transformen la formación, el currículo y los centros educativos.

Figura 5: El profesorado de historia y ciencias sociales.



La figura 5 refleja dos áreas. Por una parte, los discursos que ha manifestado el profesorado-y, por otra, las prácticas que se han analizado. Es posible notar coherencias e incoherencias entre lo que dicen hacer, y lo que realmente hacen. Los aspectos que se han analizado son: el currículum de historia y de ciencias sociales; las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje; la formación del profesorado; los protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje y; los roles de género que se transmiten en las aulas.

Las finalidades de la enseñanza de la historia, afirmaron, se enfocan a la formación del pensamiento crítico, la comprensión del pasado y del presente, la resolución de problemas y la formación para la ciudadanía. Afirman que si se relacionan las finalidades antes nombradas, se podría colaborar con el objetivo de colaborar a que los chicos y las chicas puedan generar un discurso inclusivo que potencie la formación de modelos de roles alternativos. Proponen que se rompan con los esquemas clásicos que dividen entre el “ser” hombre y mujer, abriendo los espacios en las aulas a la diversidad. Para lograr estos objetivos, se deberían incluir a las mujeres en la historia desde las problemáticas que han sufrido, como la exclusión social y la opresión. De esa manera, se podría contribuir a que las chicas construyeran y formaran modelos de roles alternativos a los tradicionales. Para el profesorado, la identificación y la construcción de tales modelos implica que las chicas puedan empoderarse como ciudadanas por la lucha en contra de las desigualdades.

En las prácticas, no obstante, no se llevaron a cabo prácticas coherentes con las finalidades que habían expresado en las entrevistas. Sus objetivos se relacionaron con las habilidades de conocer, relacionar, respetar y reflexionar. En las clases, además, no se visibilizaron a las mujeres, sino que destacaron las acciones de hombres que han tenido poder en temas políticos, militares o económicos. En las clases han seguido una estructura que posiciona al profesorado como centro del proceso educativo, donde los y las estudiantes se remiten a contestar preguntas. El modelo que se ha visto en las clases ha sido jerárquico. El y la profesora son quienes transmiten el conocimiento, los valores y reflexionan ante los procesos. Los y las alumnas se remiten a responder preguntas durante las clases. El comportamiento, además, del alumnado es definido por el profesorado, quien delimita lo que se puede y no se puede realizar.

En las entrevistas, los y las docentes expresaron que la finalidad de la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia debería ser la transformación social. Reconocen que es fundamental que se incluyan y se trabajen desde las experiencias de las mujeres problemáticas como la discriminación, los estereotipos, los prejuicios y la violencia. Para el profesorado esto es producto de los discursos que se han construido desde la hegemonía patriarcal y que han definido las estructuras donde unos personajes dominan a otros. La comprensión de tales estructuras podría generar que las chicas reflexionaran sobre sus experiencias y se comprometieran a la transformación de las problemáticas que han sufrido las mujeres a lo largo de la historia.

Aspectos como el cuestionamiento de los discursos sobre los roles y las identidades que existen en la sociedad, los factores que provocan la invisibilidad de las mujeres, la hegemonía patriarcal, las construcciones de género, entre otros aspectos que habían comentado como esenciales en las entrevistas, tampoco han estado presentes en las clases. Sin embargo, no se puede generalizar en torno a que las mujeres están ausentes de las clases, o que no se fomenta el pensamiento crítico, ya que solamente se observó una clase de cada docente.

En general, el profesorado enseña una historia compuesta por las acciones de los hombres poderosos. Únicamente en la clase de David, se hicieron presentes las mujeres. No obstante se presentaron desde un discurso que reduce las problemáticas de las mujeres a la lucha por el derecho al sufragio. En la práctica, se transmite a las chicas un discurso que reduce a las mujeres a una acción (sufragio) que se explica por las acciones de un hombre poderoso. Por tanto, la presencia de las mujeres reduce las posibilidades de que las chicas puedan identificarse con modelos que fomenten la participación ciudadana en la lucha por las distintas problemáticas de género que existen. La presencia de las mujeres en la clase se subordina a las acciones de los hombres con poder.

Para el profesorado, el currículum es uno de los principales obstáculos para plantear la inclusión de las mujeres. Han manifestado en las entrevistas que está construido desde una perspectiva tradicional que pretende controlar los procesos educativos y el

comportamiento que manifiestan los y las alumnas. El currículum se centra en la exposición de contenidos con gran relevancia de protagonistas hombres. Es difícil encontrar espacios para incluir nuevos temas, o incluir nuevas perspectivas que expliquen la historia. Las mujeres y sus experiencias están presentes en una mínima parte en los programas. Son visibles, en general, para complementar alguna información que se está entregando sobre la historia de los hombres, o como un apéndice o un dato extra. No existe una reflexión sobre las problemáticas de las mujeres ni sobre su participación la evolución de las sociedades, ni, mucho menos, sobre la construcción de los discursos en relación con sus roles y sus identidades.

Según el profesorado, la presión que se ejerce desde los centros escolares y los gobiernos por la obtención de altos resultados en las pruebas estandarizadas, obliga a que no puedan plantear el trabajo en base a nuevos contenidos, o realizar innovaciones en la enseñanza. Además, afirman que los contenidos son excesivos, provocando que el tiempo para que puedan realizar innovaciones o tratar procesos diferentes sea prácticamente nulo. En este contexto, las administraciones de los centros realizan fuertes controles de los procesos educativos a fin de que el profesorado trabaje en base a los contenidos del currículum. Esto sumado a las largas jornadas de trabajo que tiene el profesorado, limita las posibilidades para plantear nuevas perspectivas que incluyan y problematicen los discursos que se han transmitido sobre las mujeres. Agregan que la calidad del profesorado, muchas veces, se mide de acuerdo a los resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas y en la capacidad de “abarcarse” todos los contenidos del currículum.

En cuanto a los personajes que escogen para trabajar, generalmente son hombres ligados a aspectos políticos, económicos y bélicos. Reconocen que las mujeres sólo son visibilizadas cuando el currículum lo prescribe y para explicar algunos acontecimientos que podrían aportar comprensión a lo que se trata sobre los hombres. No existe un cuestionamiento ni crítica a los discursos sobre los roles y las identidades que se transmiten ni a las construcciones de la historia en ausencia y subordinación de las mujeres.

Aunque reconocen en las entrevistas que es importante incluir a las mujeres, transformar el currículo y reflexionar en torno a los discursos que se transmiten sobre las experiencias de las mujeres, los temas que trabajan destacan las acciones de los hombres poderosos en la política, en las guerras y en la economía. En efecto, en este punto el profesorado ha expresado una contradicción, ya que en otros momentos ha afirmado que no es de su interés ni figura dentro de sus preferencias la inclusión de las mujeres en la historia. Las presiones del currículo y de los centros educativos a través de las pruebas estandarizadas, sumado a las largas jornadas laborales y el excesivo trabajo que deben realizar provoca, según el profesorado, que no cuenten con tiempo para organizar materiales, plantear nuevas perspectivas desde visiones críticas que incluyan a las mujeres en la enseñanza de la historia.

La formación que han recibido ha incluido de manera mínima a las mujeres. Coinciden en que las mujeres fueron visibles cuando algunas profesoras incluyeron perspectivas que problematizaban sus experiencias destacando las construcciones y la influencia de la hegemonía patriarcal en su exclusión de la historia. Los cursos estaban enfocados en las estructuras tradicionales de la historia, y la presencia de personajes hombres. Las temáticas no solo se remitieron a la política, la guerra y la economía, sino que trabajaron perspectivas como la historia social, los problemas de las etnias, entre otras, donde los protagonistas continuaban siendo hombres.

Los programas de su formación estaban organizados en cursos que obedecían a la cronología de la historia. Para el profesorado, ni los programas ni el Ministerio se han preocupado de incluir a las mujeres como protagonistas de la enseñanza de la historia. No existen políticas que apunten a la reivindicación de las mujeres para la transformación social, lo que limita sus posibilidades de generar innovaciones e incluir nuevas perspectivas en la enseñanza de la historia. La formación, por tanto, no les entregó las herramientas necesarias para problematizar la historia de las mujeres desde ninguna perspectiva. Reconocieron que la formación que han recibido estuvo enfocada en la historia, dejando en segundo plano la formación pedagógica y didáctica.

Para lograr los objetivos que han comentado se debería repensar la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Deberían existir reformas y transformaciones tanto en las escuelas, en la formación, como en los contenidos y en el currículum, que posibiliten que la inclusión de las mujeres desde una perspectiva que critique las construcciones y los modelos subordinados que se han transmitido y que se trabajan en la historia. Coincidieron en que la historia debería ser una disciplina integral que incluya a las mujeres y al resto de personajes que han sido omitidos, silenciados y subyugados.

4.- Las concepciones de los y las estudiantes sobre la inclusión de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales.

De manera similar a como han realizado el resto de participantes, los y las alumnas identifican distintas limitaciones y ventajas al trabajar con las mujeres y su historia en las clases de historia y ciencias sociales. Por ventajas dicen que se podría desarrollar la identidad de las mujeres, y de manera relacionada se fomentaría la diversidad de género.

Las chicas y los chicos dicen que la diversidad de género podría contribuir a que se diera visibilidad y respeto a las diferencias de género, y de esa manera, se pueda luchar contra la desigualdad que las ha excluido, marginado y violentado. La identificación de las mujeres al hacer visibles su historia en las aulas, podría contribuir a que se rompieran los esquemas binarios de hombre-mujer que han invisibilizado al resto de roles que existen, y así, desde la identificación se podría generar empoderamiento de las personas para que participen y luchen contra las desigualdades de género.

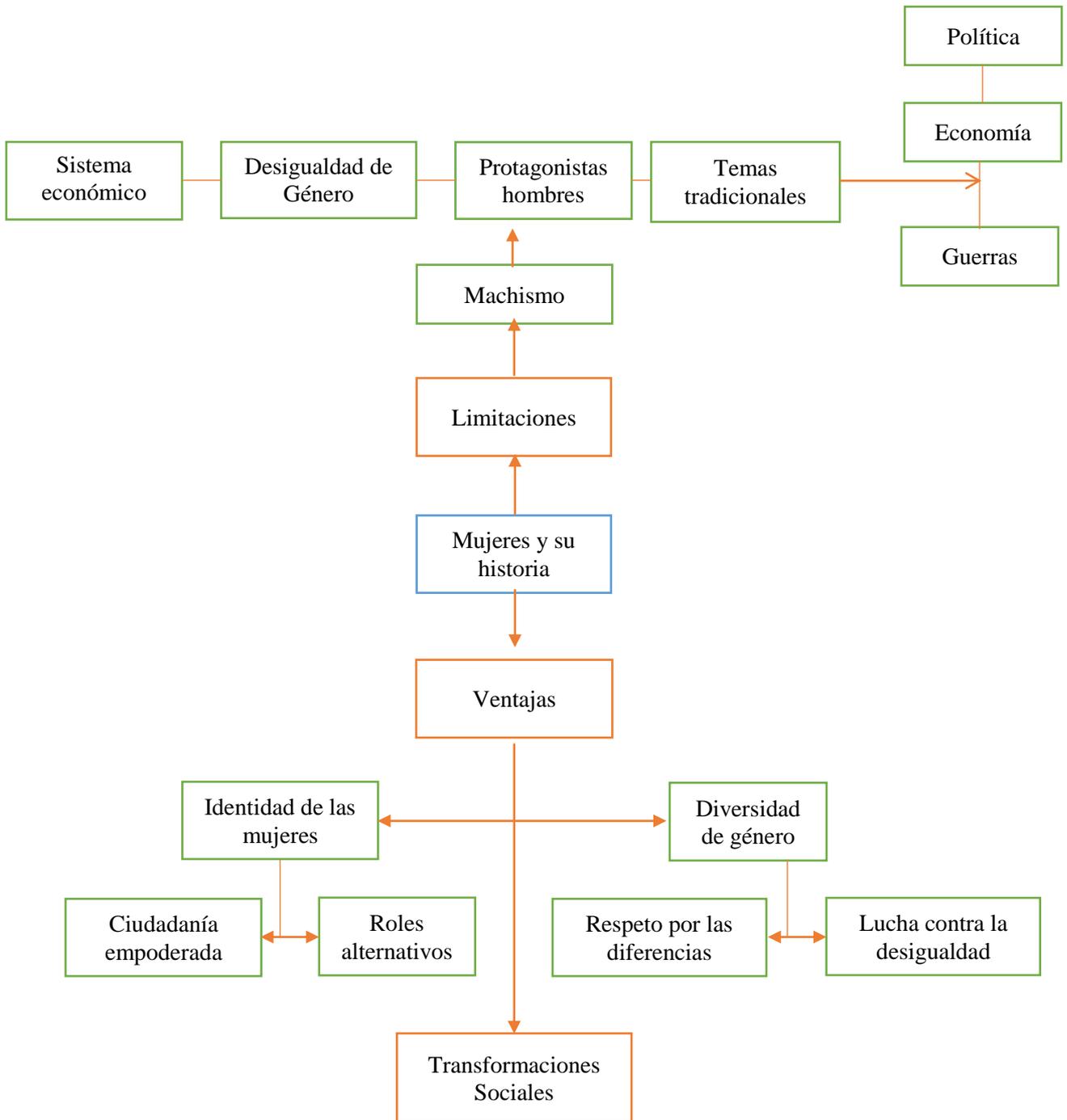
Por limitaciones dicen que la principal estructura que coarta que se incluya a las mujeres es el machismo. Ellos y ellas plantean que el machismo está presente en todos los espacios y todas las dinámicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia. La desigualdad de género, la alta presencia de protagonistas hombres, los temas tradicionales que se siguen tratando en las aulas sobre política, economía y guerras, son ejemplos de que las innovaciones educativas no han considerado las perspectivas de género.

Los y las estudiantes agregan que la desigualdad de género es un problema que existe y que no se ha trabajado en las aulas. Incluso, a través del sistema económico que existe se expresa tal desigualdad. Por lo que dicen es complejo intentar realizar cambios, debido a que la discriminación, la marginación y la ausencia son estructuras rígidas, y que se reproducen constantemente en la enseñanza de la historia.

Agregan, por último, que si se pudiera reflexionar sobre el machismo y la perspectiva subordinada que se transmite sobre las experiencias de las mujeres, podrían no solo

posicionarse las ventajas antes dichas, sino que se producirían transformaciones sociales. Tales transformaciones contribuirían a una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de la diversidad de género, como de los distintos roles que puedan realizar las personas. A continuación presento la figura 6 que explica las relaciones entre los conceptos antes mencionados y que emergen de los resultados de la investigación:

Figura 6: Los grupos focales y la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia.



Los comentarios que han realizado los y las estudiantes se puede resumir en las siguientes áreas: los temas y los personajes que trabajan, la presencia o la ausencia de las mujeres y su historia en las clases, y las ventajas y las limitaciones que consideran son parte del proceso de inclusión.

Plantean que las finalidades y el aprendizaje de la historia tienen que permitirles que a través del estudio de los procesos del pasado puedan comprender el presente. Los temas que dicen trabajar tienen relación con la política, las guerras y la economía. Salvo un grupo que indicó que han trabajado temas relacionados con la vida privada, laboral o las culturas, en general todos los grupos coincidieron en que el trabajo que realizan se enmarca en las perspectivas antes nombradas. Los personajes que estudian son, en su mayoría, hombres ligados al poder político, económico o bélico también al religioso. Destacan haber trabajado con colectivos de personajes o cuasi-personajes, como los mapuches, los campesinos, entre otros.

Los chicos y las chicas han afirmado que existen fuertes prejuicios, estereotipos, discriminación y machismo que provoca desigualdad de género. Debido a ello las mujeres han sido omitidas de la enseñanza de la historia. En los centros escolares, también, sufren discriminación y violencia por el hecho de ser mujeres. Reconocen que el personaje más valorado por la sociedad y por la enseñanza es el hombre, que el protagonismo se base en relatar y exponer sus acciones en las aulas. Por esta razón en las escuelas los hombres destacan como actores dominantes en una posición jerárquica frente a las mujeres.

Entre las limitaciones señalan las estructuras androcéntricas, machistas y el sistema económico que impera en la sociedad y en las escuelas como los responsables de la construcción y reproducción de las desigualdades de género. Explican que el androcentrismo y el machismo han producido y reproducido la subordinación de las mujeres frente a las acciones de los hombres. Resulta complejo plantear la inclusión de las experiencias de las mujeres debido a que las jerarquías, como el androcentrismo que existe en la sociedad, son estructuras rígidas y que se resisten al cambio. En cuanto al sistema económico, las escuelas se han construido siguiendo sus estructuras. Esto

implica, según sus comentarios, que se presiona y se prioriza la obtención de buenos resultados a través de las pruebas estandarizadas.

Mientras mejores resultados tengan las escuelas, mayores serán los ingresos y la imagen de calidad que refleje hacia la sociedad. Aquellas escuelas que no destacan por buenos resultados, no obtienen ingresos y matriculas, además de que la sociedad las margina y crea imágenes negativas en torno a la enseñanza y al aprendizaje. Así que si la historia se ha construido tradicionalmente para visibilizar las acciones de los hombres, no existen los espacios para la inclusión de las mujeres ni para trabajar desde otras perspectivas. Para los y las estudiantes no es solo un problema de la enseñanza de la historia, sino que es una expresión del machismo y del poder de los hombres. Para el alumnado, los hombres desde el poder que han reunido impiden que se visibilice a las mujeres, ya que, con la problematización de las experiencias de las mujeres las chicas podrían identificarse, empoderarse y luchar por el poder que han reunido los hombres.

Las ventajas que reconocen con la inclusión de las mujeres y su historia, tienen relación con las posibilidades de reflexionar en torno a un discurso que colabore en la formación y el reconocimiento de las identidades múltiples, de la diversidad y de la igualdad entre los géneros. Afirman que pudiendo reflexionar sobre los discursos que se entregan de las mujeres e incluyendo sus acciones de manera igualitaria a la visibilización que se realiza sobre los hombres, ellas podrían empatizar con las problemáticas que se trabajan y empoderarse como ciudadanas activas. Entienden que la ciudadanía activa implica participación para que a través de la reflexión y la crítica en torno a la desigualdad de género, logren generar cambios y transformaciones.

Las ventajas deberían tener la finalidad de la transformación social y de la eliminación de las desigualdades de género y la discriminación de las mujeres. La inclusión debería provocar que las mujeres fueran parte fundamental no solo en la reflexión y la crítica de sus problemas, sino que formaran parte protagónica en todas las problemáticas de la sociedad. Los y las estudiantes manifiestan que actualmente existen distintas posibilidades para que las mujeres sean incluidas en la enseñanza de la historia, no obstante, faltan voluntades y esfuerzos tanto de los y las profesoras, como del

Ministerio para proponer espacios y marcos que posibiliten su trabajo. Los y las estudiantes tienen interés por conocer, por indagar y por reflexionar en torno a las causas de la exclusión de las mujeres, a su participación en la historia y a las problemáticas que se podrían relacionar con los problemas del presente. En este sentido agregan que les gustaría formar parte de un cambio que revierta las problemáticas y las desigualdades de género de las cuales son parte.

Las posibilidades de la inclusión las relacionan con los esfuerzos que se deberían realizar no solo en la enseñanza de la historia, sino que en las escuelas en general. Para ellos y ellas es fundamental que la libertad, el respeto, la diversidad tanto sexual como de los géneros, sean ejes bajo los cuales se construyan los procesos educativos. Están dispuestos y dispuestas a plantear cambios que provoquen una enseñanza que se enfoque más en la formación en valores y la reflexión de las problemáticas actuales, que en la preparación para las pruebas estandarizadas y una enseñanza memorística donde solo ven las acciones de los grandes hombres. Las mujeres no pueden seguir siendo un apéndice ni un personaje marginal en las escuelas, sino que deben estar integradas con todos los procesos de aprendizaje.

Reconocen que relegar las acciones de las mujeres a posiciones subordinadas contribuye y genera discriminación y ahonda en las desigualdades de género hacia las mujeres. Para los y las estudiantes, no solo las mujeres han formado parte de la invisibilización y la ausencia, sino que el trabajo de transformación debe contribuir a que todos y todas las protagonistas que han sido silenciados en la historia tengan protagonismo.

5.- La triangulación de las representaciones sociales de los grupos de participantes de la investigación.

Es posible identificar algunos factores que han sido coincidencias entre los distintos grupos de participantes. Por ventajas los grupos coinciden en un factor primordial, que es el desarrollo de las identidades de género. De las identidades de género se desprende el desarrollo de la ciudadanía crítica y empoderada y de la justicia social. Ambos espacios podrían ser desarrollados si se incluyeran las experiencias de las mujeres desde perspectivas críticas y reflexivas.

Para desarrollar tanto el empoderamiento, la participación y definir la justicia social como finalidades en la enseñanza, sería necesario que se cuestionara las construcciones actuales del currículo, las administraciones de los centros y las prácticas que lleva a cabo el profesorado.

Por limitaciones, coinciden en comentar que las estructuras sociales construidas por el patriarcado son el principal obstáculo para incluir las experiencias de las mujeres en la enseñanza. Tanto la presencia y la reproducción de roles subordinados, y la tradición, la producción y la reproducción de las desigualdades de género, es uno de los principales factores que dificulta la construcción de espacios críticos y reflexivos para incluir las experiencias de las mujeres.

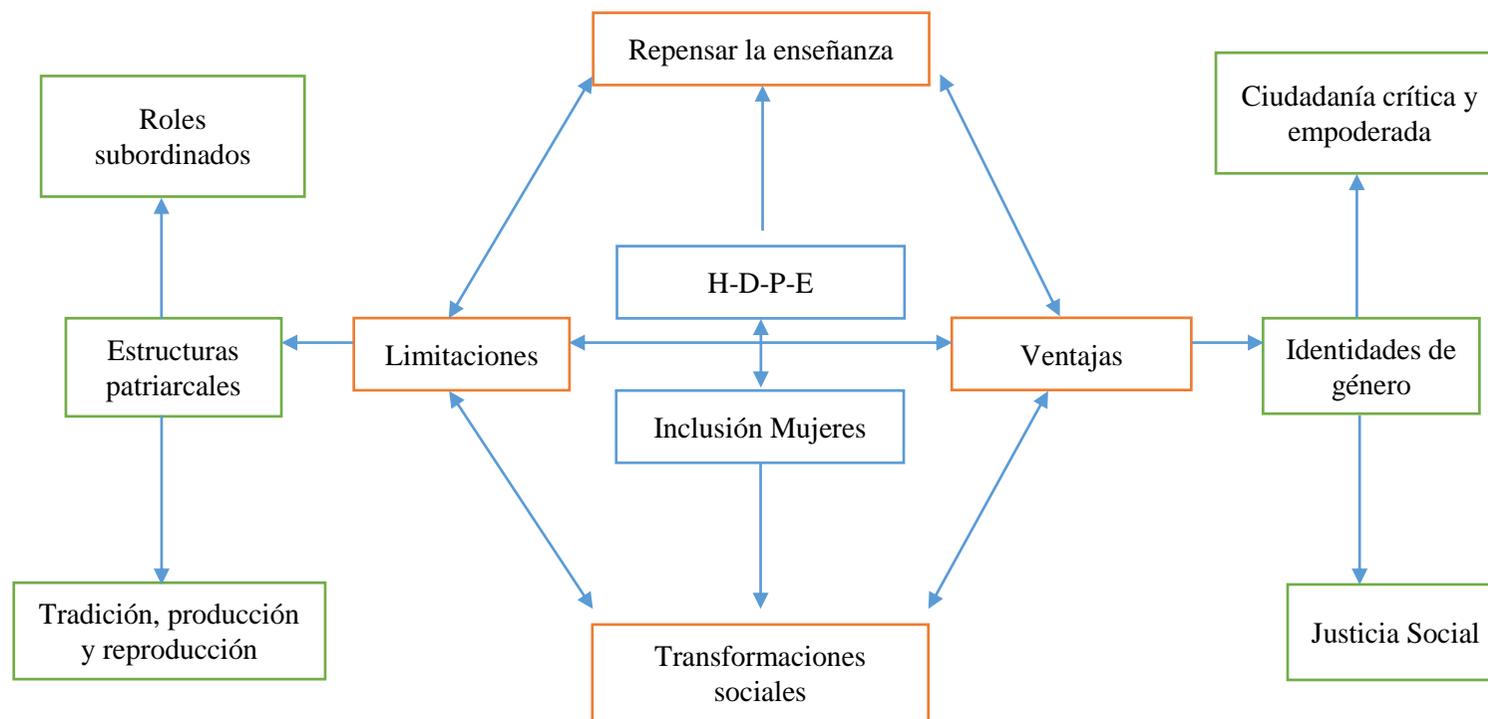
Para los y las participantes, en la enseñanza no se reflexiona sobre los roles que se transmiten, ni la imagen bajo la cual se hace visible a las mujeres. Explican que es complejo poder plantear escenarios de posibilidad, ya que la enseñanza se enmarcan en perspectiva tradicionales de género que reproduce las desigualdades en vez de problematizarlas.

No obstante, creen y están dispuestos a generar cambios y romper con las limitantes que identifican. Coinciden en que debe existir una transformación del currículo, de la organización de los centros y de la historia que se trabaja en las aulas que considere las perspectivas de género. Además, los grupos que han sido parte de la investigación dicen

que deben reflexionar sobre sus propias prácticas para poder crear espacios de posibilidad.

Coinciden en que si se establecen espacios inclusivos y que fomenten las ventajas antes descritas, podrían llevarse a cabo transformaciones sociales. Las transformaciones a que hacen referencia tienen relación con la desigualdad de género y los problemas que viven las mujeres. La discriminación, los estereotipos, los prejuicios, la violencia y la imagen de que no han tenido participación en la historia deberían romperse. A continuación presento la figura 7 que refleja las relaciones entre los conceptos a que han hecho referencia los cuatro grupos de participantes de la investigación.

Figura 7: Triangulación de las concepciones de los y las participantes²¹.



²¹ Nota: H: Historiadores/as; D: profesorado de didáctica; P: Profesorado de aula; E: Estudiantes de los grupos focales.

Las limitaciones en que han coincidido todas las personas (o los grupos) que participaron en esta investigación tienen relación con tres grandes conceptos. Por un lado que, y de manera central, el poder y las construcciones sociales y de género que existen en la sociedad. Por otra parte, la transmisión de discursos hegemónicos que crean identidades subordinadas, y por último, la tradición, la producción y la reproducción de las desigualdades y de las problemáticas de género. De acuerdo a los y las participantes, esto es producto de las estructuras construidas por la hegemonía patriarcal que han provocado la subordinación de las mujeres. Los procesos que provocan la inclusión y la exclusión de las mujeres, según los casos, funcionan de manera interrelacionada.

En la enseñanza de la historia, los y las participantes han afirmado que se reproducen y producen, constantemente, distintos prejuicios y estereotipos hacia las mujeres. Las estructuras de género funcionan de manera normalizada, los integrantes de los procesos educativos (y la sociedad), en este caso, son quienes están reproduciendo las estructuras. Por tanto, la tradición se ha encargado de que las estructuras desiguales y las problemáticas de género antes mencionadas, favorezcan la invisibilización de las mujeres en la enseñanza.

Han identificado que el androcentrismo se ha reproducido no solo en la enseñanza de la historia, sino que en la construcción del currículo, en la formación del profesorado, en los lineamientos que establece el Ministerio de Educación y en las administraciones y las organizaciones de los centros. Desde los y las historiadoras, hasta los y las estudiantes existe un acuerdo implícito en que las mujeres han sido omitidas de la enseñanza, que han sido omitidas en la sociedad, y que día a día no solo deben luchar para tener presencia, sino que deben lidiar con distintas estructuras que las marginan y las discriminan en distintos espacios sociales. Cuando se han visibilizado, generalmente, ha sido desde las jerarquías que han establecido los hombres. Estas jerarquías son planteadas desde la subordinación de sus experiencias a posiciones pasivas y al ámbito privado.

En cuanto a las ventajas, plantearon que la inclusión conllevaría el reconocimiento de los roles que se transmiten a través de la enseñanza, en las administraciones de los

centros y desde la sociedad. De esa manera, las desigualdades de género quedarían expuestas para que se pueda reflexionar y buscar alternativas de cambios en la sociedad. La reflexión podría provocar la generación de modelos no subordinados que colaboren en la lucha por las transformaciones de las desigualdades. Esto fomentaría el pensamiento crítico en torno a las desigualdades de género y colaboraría en que las chicas a través de la identificación se empoderen como ciudadanas. El empoderamiento hace referencia a la participación en conjunto con los hombres por la lucha por el reconocimiento y la reconstrucción de los géneros desde una perspectiva no jerarquizada que fomente la justicia social para las mujeres.

Para los grupos, la inclusión de las mujeres debería colaborar en aportar soluciones y respuestas a las problemáticas de discriminación y desigualdad de género que existe en la sociedad. Es necesario que se problematicen los modelos de los roles que se transmiten en las clases de historia y ciencias sociales. En las escuelas y en las clases no ha existido una crítica que problematice las estructuras jerárquicas que han posicionado a los hombres por sobre las mujeres. Reconocen que deben formar parte de una reflexión y una transformación de las prácticas que cuestione que las jerarquías y la subordinación de las experiencias de las mujeres son construcciones creadas por los poderes hegemónicos del patriarcado, que se han normalizado y naturalizado en la sociedad.

Aunque los discursos que entrega el currículo y el Ministerio normalicen y naturalicen las estructuras desiguales que marginan a las mujeres, desde la enseñanza se pueden problematizar y deconstruir en conjunto con los y las chicas. Para los y las participantes, el escenario ideal sería que existiera coherencia entre los distintos agentes que actúan en la educación (centros educativos, Ministerio, currículum y profesorado) sobre los discursos y los modelos que se transmiten y que se producen.

No obstante, actualmente el escenario destaca por transmitir y reproducir las contradicciones que, por un lado, entregan un discurso que incita a las mujeres a la participación, y por otro, las posiciona en la historia y en las organizaciones de los centros de manera subordinada a las acciones de los hombres. Por lo tanto, el trabajo

que se debería, y podría realizar, tendría relación con la problematización de tales contradicciones con el objetivo de exponer cómo se producen y reproducen en la enseñanza de la historia y en la sociedad las jerarquías y las marginaciones de las mujeres.

Uno de los discursos normalizados y naturalizados que se transmiten en la enseñanza sobre las mujeres, tiene relación con la reducción de sus problemáticas a un plano económico. Es decir, se destacan en la historia, generalmente, desde aspectos como la desigualdad laboral, la desigualdad salarial y la discriminación en los puestos de trabajo. De manera similar, cuando no son trabajadas las problemáticas de las mujeres desde la perspectiva económica, se trabajan desde el derecho al sufragio. Los y las participantes coinciden en que la generalización, la reproducción y la reducción de las problemáticas de las mujeres a las temáticas antes mencionadas son debidas a la misma organización económica del sistema y de las escuelas. Los y las participantes se explican lo anterior argumentando que la reproducción de las desigualdades es traducida y expresada a través de las presiones del Ministerio y de las escuelas en la obtención de los buenos resultados en las pruebas estandarizadas.

La formación del profesorado debería enfocarse en coherencia con los discursos y las prácticas que se transmiten sobre las desigualdades de género, los roles y la participación ciudadana de las mujeres. Afirman que la historia, el Ministerio y los centros deben ser coherentes y proponer la problematización de los discursos que provocan la marginación y las desigualdades. Por tanto, las jerarquías de género que existen en las aulas deberían desaparecer. Se deberían, además, generar espacios donde el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje estuviera enfocado en la reflexión de la normalización de las desigualdades de género.

Todo ello debería provocar que se cuestionara la naturalización que existe en la sociedad en torno a que las problemáticas de las mujeres son mucho más complejas que la reducción a perspectivas económicas, y que ellas pueden participar como ciudadanas activas. Estos procesos fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Poder reflexionar sobre cómo se ha organizado la sociedad y el conocimiento, desde aspectos complejos que tienen relación con las conductas, los mensajes y las

ideologías que transmiten las personas y el conocimiento, debería provocar y fomentar que las chicas se empoderaran de las problemáticas y se comprometieran en la lucha por la transformación de las desigualdades.

Según los distintos grupos que han formado parte de la investigación, la formación debería basarse en conseguir que el profesorado actúe como críticos-reflexivos. A través de la inclusión de las mujeres en sus prácticas se deberían fomentar marcos y estructuras que desde la crítica a lo establecido y normalizado, se posicionara la justicia social como referente. La didáctica debería aportar herramientas para reflexionar y criticar los modelos con los cuales se han formado y han trabajado. De esa manera, avanzarían en establecer marcos de posibilidades para romper con las reproducciones de las desigualdades y de las problemáticas de las mujeres. El profesorado, necesita formarse para plantear la deconstrucción de los modelos subordinados sobre los roles de las mujeres. El objetivo debería ser generar espacios inclusivos, reflexivos y de posibilidades para que las chicas y los chicos se comprometan con la lucha en contra la discriminación y la desigualdad de las mujeres.

Desde los cursos de historia deberían ocurrir los mismos procesos. Existe acuerdo en que la formación debería adoptar caminos que incluyan a las mujeres en igualdad a otros protagonistas. No obstante, la inclusión no debe hacerse desde la reducción de las problemáticas de las mujeres a los ámbitos económicos o del sufragio, ya que eso provocaría que las desigualdades y la marginación por temas de género, de participación y/o diversidad continuaran reproduciéndose. Plantean que debería existir una transformación sobre cómo la historia ha incluido y ha excluido a las mujeres. Se deberían considerar aspectos como la construcción cronológica, o los temas tradicionales que se han trabajado. El objetivo debería provocar que la comprensión de la historia sea desde los problemas que se producen desde perspectivas como la clase, las etnias y el género. Coincidieron que si la formación del profesorado no les da las herramientas disciplinares para poder reflexionar y analizar las construcciones desiguales que existen, continuaran trabajando desde una perspectiva que favorece la reproducción.

Para realizar lo anterior es necesario repensar la enseñanza. Se refieren a que tiene que existir consenso entre las transformaciones sociales y las transformaciones educativas que se plantean y, de esa manera, generar alternativas y posibilidades que reformen la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Si todos y todas están de acuerdo en las finalidades, necesariamente deben comprometerse con que los discursos que transmiten y que producen, se cuestionen y se critiquen como parte de estructuras construidas desde posiciones hegemónicas.

Desde las prácticas reflexivas y críticas se pueden ir desmontando las construcciones hegemónicas que han discriminado y marginado a las mujeres. Para los y las participantes, la enseñanza de la historia debe ser repensada y transformada. Se debe repensar desde perspectivas sobre cómo ha trabajado, qué modelos de roles ha transmitido y a quienes ha dejado fuera de sus relatos. De esa manera se podrían generar espacios que fomenten una ciudadanía crítica y participativa que luche contra la marginación y la ausencia y deje de marginar ni sin voz a nadie.

Capítulo VIII

La Discusión Sobre las Posibilidades y las Limitaciones con la Inclusión de las Mujeres en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Este apartado comenta la teoría que guía la investigación con los resultados que se han obtenido. El capítulo está organizado en dos secciones.

- 1) Las limitaciones para incluir y trabajar con las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.
- 2) Las posibilidades y las ventajas de la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

En la primera parte, se examinan las limitaciones que coartan la inclusión de las mujeres y su historia en la enseñanza. La segunda trata sobre las posibilidades y las ventajas de trabajar desde tales perspectivas.

El apartado sobre las limitaciones es más extenso que el de las posibilidades, debido a que en los resultados, se destacaron los impedimentos para trabajar e incluir a las mujeres en la enseñanza de la historia sobre las ventajas de tal inclusión.

1.- Las limitantes para incluir y trabajar con las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Los y las participantes han afirmado que las escuelas transmiten normas, comportamientos y patrones sociales. La transmisión, coinciden, actúa en distintos niveles. Desde el paradigma crítico, Giroux (1990 y 1998), Apple (1991) y Pagès (2002) explican que la transmisión de las estructuras sociales de poder, privilegia unos contenidos por sobre otros. Por esto, no se incluye ni se potencia la diversidad de opiniones. Al contrario, como afirman los y las participantes, la escuela y la enseñanza ha mantenido el *status quo* que han designado las elites que se encuentran en el poder. Las prácticas de aula observadas, por ejemplo, no destacaron a las mujeres ni sus experiencias. El trabajo fue realizado, coincidiendo con Pagès y Sant (2012) y Appleby, Hunt y Jacob (1994), marginando a las mujeres y privilegiando el tratamiento de los valores nacionales, eurocéntricos y masculinos.

Los y las participantes han comentado que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, más que cambiar las estructuras hegemónicas de género, las reproduce. Los y las historiadoras afirman que la escuela colabora en esta tarea a través de la socialización y la normalización de estas estructuras. La educación, por tanto, más que innovar, ha mantenido las estructuras de enseñanza. Por esto, los y las participantes hablan de tradición, entendida como una construcción hegemónica que varía muy poco. Tales construcciones han impedido que se incluyan mujeres (como otras perspectivas) y, más bien, han mantenido y replicado las estructuras históricas y sociales de género (Hidalgo y otros, 2003).

Según Foucault (1979), la tradición podría ser el constructo bajo el cual se han validado y se han normalizado las estructuras sociales y las jerarquías que han generado las opresiones y las subyugaciones sociales. Tal tradición se ha visto reflejada en los resultados en dos estructuras. Por un lado, la construcción de un currículo al servicio de las ideologías dominantes. Los y las participantes coinciden con Apple (1998), Giroux (1998) y Popkewitz (1987), al comprender que la construcción y las finalidades del currículo se enmarcan en la transmisión de la cultura hegemónica, donde el

conocimiento se entiende como externo a las personas y está controlado por quienes ostentan, definen y poseen el poder político, social y económico. La exclusión de las mujeres se explica debido a que la cultura hegemónica está compuesta y definida por los hombres y sus experiencias.

Por otro lado, la tradición influye en que la organización de los centros establece espacios y reglamentos que varían dependiendo de si son hombres o mujeres a quienes se les aplica (Connel, 1997). Esto se puede notar, por ejemplo, en que en Chile (como en España) aún existen escuelas donde admiten solamente a “hombres” y otras donde solo admiten a “mujeres”. Tal selección es realizada de acuerdo a sus rasgos biológicos (Fausto-Sterling, 2000). Estas escuelas, cuentan con gran protagonismo en el escenario educativo de Chile y destacan constantemente por obtener altos resultados en las mediciones estandarizadas. La organización escolar, y la división entre hombres y mujeres, se presentan como modelos de eficiencia en una sociedad que, de esa manera, valida y normaliza las prácticas que segmentan y segregan a las personas. Según Foucault (2008), las estructuras de poder han normalizado los comportamientos y los roles de género en la sociedad. Las escuelas de hombres y mujeres forman, a mi entender, parte de estas estructuras de poder, estableciendo una sociedad binaria.

Los y las estudiantes plantean que la historia y las ciencias sociales podrían haber sido construidas por estructuras hegemónicas patriarcales que buscan validar su poder subordinando a las mujeres. Scott (2008) afirma que la historia se ha construido en base a una jerarquía que ha posicionado el rol de los hombres como los protagonistas en una historia que los ha destacado como soldados, científicos y líderes, en desmedro del rol que se construye sobre las mujeres. El rol de las mujeres está ligado a los planos privados y domésticos, coincidiendo con Levstik y Barton, (1997) y Pagès y Sant (2012), quienes afirman que la historia ha sido construida bajo perspectivas que han marginado las experiencias de las mujeres.

Para los y las participantes, esta situación provoca la reproducción de las jerarquías de género, estableciendo a los hombres en las categorías dominantes por sobre las experiencias de las mujeres (Giroux, 2003). Los y las participantes han afirmado que en las escuelas se fomenta una enseñanza de la historia que continúa reproduciendo las

estructuras patriarcales de la sociedad. Los temas que se trabajan en la escuela tienen relación con la política, las guerras y la economía, ámbitos en los que el protagonismo lo tienen los hombres, mientras que los temas “femeninos” son considerados de segundo orden. Esto coincide con las interpretaciones de Pagès y Sant (2012), Pagès y Mariotto (2014) y Marolla (2014) y Giroux (1997, 2003), para quienes las estructuras de la historia son definidas de forma intencionada por aquellos que monopolizan el poder. Para estos autores, el poder está basado en las estructuras patriarcales y la reproducción de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades de género.

Barton (2002), Applebee (1996), García et al. (1993), Fernández Enguita (1991) y Popkewitz (1987) han planteado que la enseñanza ha excluido a las mujeres buscando mantener las estructuras desiguales de la sociedad y entregando una visión pasiva de las relaciones entre los géneros. Los y las profesoras participantes desconocen si las mujeres han realizado algo “destacable” y, de forma similar, los y las estudiantes plantean que antes las mujeres no tenían derechos, o que las acciones que realizaban no eran destacables para incluirlas en la historia. Según los criterios definidos por Lerner (1979) y McIntosh (1983), la visión que entregan sobre las mujeres está construida desde la invisibilidad. Se ha podido apreciar en las prácticas del profesorado que solamente en la clase de David fueron mencionadas las mujeres, sin embargo, las menciones fueron realizadas de manera aislada, con el objetivo de explicar las experiencias de un hombre poderoso.

La perspectiva bajo la cual se visibiliza a las mujeres puede naturalizar la reproducción de la marginación, la subordinación, la desigualdad, los prejuicios y los estereotipos en torno a ellas (Scott, 2008). Benavente y Núñez (1992), Hubbard (2013), Fernández Valencia (2006), Tomé y Rambla (2001), Vázquez (2003) coinciden con los y las participantes al considerar que las estructuras de género que se transmiten en las escuelas provocan que el discurso sobre el rol de las mujeres sea pasivo y esté subordinado a los roles de los hombres.

Por ejemplo, Nicole se ha referido a que la historia se ha construido desde un rol que ha limitado a las mujeres en cuanto a participación, coincidiendo con Connel (1997) y

Hutchinson (2001) quienes afirman que la construcción de los roles desde el sexismo y el patriarcado, posiciona a los hombres como sujetos que dominan los espacios públicos y a las mujeres como sujetos ligados al espacio privado con escasas posibilidades de participación. Para Scott (2008) y Butler (1999, 2006), esto se debe a la hegemonía patriarcal de la sociedad, que se han encargado de normalizar las diferencias y los roles de las mujeres y posicionando en el poder a los hombres.

Los y las participantes se han referido a que la reproducción de las estructuras desiguales de género se transmite a través de la construcción del currículo, la formación profesional y las prácticas que se realizan. Afirman que el currículo se ha construido desde una cronología creada por los hombres para validar y destacar sus acciones. En los programas priman sus experiencias, que los destacan en distintas áreas donde han tenido poder. Álvarez de Zayas y Palomo Alemán (2002), Crocco (1997, 2010) y Hahn (1996) explican que los libros y otros materiales se han construido desde la visión e historicidad de los hombres blancos en los temas de la política, las guerras y la economía, excluyendo a las mujeres y/o visibilizándolas de manera subordinada y pasiva a lo que han realizado los hombres. Lomas (2002) agrega que la construcción de los programas ha sido realizada desde el androcentrismo, y ha tenido la finalidad de producción y reproducción los estereotipos de género para, de esa manera, consolidar las estructuras de poder.

En la formación del profesorado, los y las participantes coinciden en que se han reproducido las desigualdades de género y los roles subordinados de las mujeres. Afirman que, al igual que ocurre en la escuela, la formación del profesorado construye una narrativa cronológica en la que los protagonistas, coincidiendo con Sant y otros (2014), son hombres que destacan en temas políticos, económicos y militares. Para los y las participantes de la investigación, esta estructura en la formación ha sido creada por los hombres para validar sus acciones en la sociedad y así perpetuar las estructuras que los posicionan en el poder. Esto lo confirman los chicos y las chicas de los grupos focales, quienes afirman que la visibilización de los hombres por sobre las mujeres provoca que ellos y ellas se identifiquen con el discurso que se entrega sobre los roles de los hombres y los de las mujeres.

Para los y las estudiantes, visibilizar a las mujeres desde roles pasivos y subordinados provoca coincidiendo con Wittig (2006), Butler (1999) y Foucault (2008), que problemáticas como la opresión, la discriminación y las jerarquías de género se reproduzcan en la sociedad. Las chicas del grupo focal de David plantean que la normalización de las construcciones de género y los roles que se han transmitido sobre las mujeres han provocado que ellas no cuestionen la marginación y la subordinación de la que son parte. De estos resultados se infiere que la desigualdad y la subordinación de los roles del “ser mujer”, se ha construido de manera normalizada, con el objetivo de que el silencio y la ausencia que se les ha impuesto se comprendan por la sociedad, como componentes naturales de la mujer.

También se infiere de los resultados que existen roles dominantes (hombres) y roles subordinados (mujeres) (Butler, 1999) que son transmitidos a través de la historia. Los primeros tienen el poder y el “deber” de participar de forma activa en la sociedad presentándose como “valientes, aventureros y fuertes” (Connel, 1997), en contraste a las mujeres, a quienes se les incentiva la pasividad, la tranquilidad, la mesura en los ámbitos domésticos y privados (Hutchinson, 2001, Scott, 2008). Butler (1999) afirma que tal división no se presenta como una construcción, sino que se transmite como “natural”, y por lo tanto, no cuestionable. Se infiere de los resultados que se presenta un discurso normalizado sobre los roles de las mujeres que no incentiva su participación, sino que busca la reproducción de las desigualdades de género. Foucault (1980, 2005) llama a esto “las estructuras de verdad” en la historia. Estas son construcciones culturales y de conocimiento que actúan como códigos culturales y discursos que se transmiten a través de las técnicas, los valores, las jerarquías y las prácticas que se realizan. De ahí que el poder se defina en términos de quienes son los que controlan, difunden y producen tales códigos y construcciones.

Por esto, el discurso que ha dominado las clases del profesorado, coincide con los planteamientos de Giroux (2003), Blanco (2003) y Martínez et al., (2004), en que en las clases se transmite las ideologías de los poderosos, las elites y de quienes gobiernan. Esto provoca que se visibilice a las mujeres desde discursos que impiden que las chicas y los chicos encuentren modelos de mujeres activas, emancipadas y empoderadas que

les motiven a participar críticamente en la sociedad. Los y las alumnas reconocen en los grupos focales que las y los protagonistas de la historia con que trabajan, están condicionados por las construcciones “machistas” de la sociedad, produciendo y entregando una imagen subordinada de las experiencias de las mujeres. Barton (2010) afirmó que, aunque los y las estudiantes son conscientes de que los hombres y las mujeres han tenido diferentes experiencias en la historia, el discurso y el rol del que se apropian es el de una mujer que destaca por la pasividad y la no participación.

Giroux (2003), explica que la educación se ha construido posicionando los valores de los grupos dominantes (en este caso los hombres), provocando que no se cuestione la realidad y que se despoliticen los discursos y los códigos con que se trabajan en las aulas. De esta manera, los discursos y las estructuras que afirman la ausencia y la subordinación de las mujeres se consolidan. El profesorado y los y las estudiantes comprenden que la inclusión de las mujeres se realiza debido a que “se debe hacer” en los tiempos actuales. Más que destacar y problematizar las experiencias de las mujeres, se trata de darles presencia sin cuestionar las estructuras y los discursos de subordinación, marginación y discriminación (Scott, 2008). La pregunta que emerge acá es ¿desde qué rol y desde qué modelos de comportamientos están siendo visibilizadas? ¿Cuál es el rol y cómo comprenden la participación y el empoderamiento ciudadano y de género las mujeres y los hombres?

Butler (1999) y Wittig (2006) explican que la construcción de género opera desde el poder, presentando realidades históricas que coaccionan y castigan culturalmente a quienes salen de la norma. La sociedad en su conjunto, desde concepciones que comprenden el género como objetivo, natural y biológico (Fausto-Sterling, 2000), castiga y sanciona las prácticas que representan diferencias de géneros e identidades múltiples. Los y las participantes reconocen que forman parte de la norma y la estructura dominada y construida por los hombres. Para visibilizar a las mujeres desde perspectivas que cuestionen las construcciones actuales, deben enfrentarse a la complejidad de criticar las estructuras de poder y las estructuras que han subordinado a las mujeres. Eso implicaría que se cuestionaran las estructuras bajo las cuales se ha construido la historia y se han visibilizado a los y las protagonistas.

Según la interpretación de Spivak (1992), los y las participantes consideran que la visión de las mujeres se ha presentado, en general, desde la subalternidad y dentro de una construcción histórica que ha sido realizada por el patriarcado. Esto provoca, según la autora, que las mujeres hayan sido “espectadoras” de una historia que ha tenido como protagonistas a los hombres. Coincide con Scott (2008) al afirmar que las experiencias de las mujeres se han construido como objeto corporalizado y sexualizado (Hidalgo y otros, 2003 y Scott, 2008). Según el profesor Vicente, los personajes que se visibilizan en la historia se han construido desde lo masculino y no posibilitan el cuestionamiento de los roles y de las construcciones de género, al contrario, presentan discursos sobre las identidades de manera homogénea (Scott, 2008). La pregunta que surge es ¿qué quiere decir que se construyan roles y que se visibilice a las mujeres como “espectadoras” en la historia?

Desde los resultados de nuestra investigación, es posible inferir que la visibilización de las mujeres desde la perspectiva que plantea Spivak (1992) provoca que las alumnas construyan sus roles y sus identidades como mujeres que se asumen como ciudadanas, pero que no cuentan con las funciones que se les otorgan a los hombres. Es decir, de “líderes”, “valientes”, “dominantes” y que participan de manera activa. El rol pasivo y subordinado que se visualiza en la enseñanza sobre las mujeres cumple la función de reproducir tales comportamientos en la sociedad, posicionando y manteniendo a los hombres como los conductores de los procesos y a las mujeres como “sus compañeras” (Hutchinson, 2001), o “espectadoras” de los mismos. El profesor Vicente menciona que él se siente un marginado en la sociedad debido a su identidad de género. Reconoce que cuando se sobrepasan los límites de las estructuras patriarcales, la sociedad en su conjunto reacciona marginando, violentando y silenciando. Esto se puede explicar a través del concepto de “agencia humana” que menciona Scott (2008), quien afirma que la sociedad ha generado la ausencia de las mujeres y castigado las transgresiones con el objetivo de validar a un grupo en el poder por sobre otro.

Los chicos y las chicas desconocen las experiencias de las mujeres en la historia. Se justifica su ausencia porque, según dice el grupo de Marcos, las mujeres de antes “no tenían un pensamiento” o eran como “inferiores” en contraste a los hombres. Para ellos,

se han impuesto las experiencias de los hombres desde la “superioridad”. Scott (2008) afirma que se justifica la discriminación a través de los roles que componen el “ser mujer” y la normalización de los discursos homogéneos sobre las identidades (Foucault, 2008). Scott (2008) agrega que la historia a través de sus prácticas, de sus metodologías y de la reconstrucción del pasado, produce un conocimiento que al reconstruir el pasado y al explicar el presente, naturaliza las diferencias sexuales y las desigualdades de género. La pregunta que surge al respecto es ¿cómo pueden formar una identidad como mujeres empoderadas y ciudadanas participativas, si la historia cuando las refleja, lo realiza desde la pasividad y la marginación?

Los y las historiadoras han reconocido que producto de las estructuras construidas por el patriarcado, se genera violencia simbólica (Nicole) en la sociedad, provocando que se excluyan a las mujeres y se las subordine a los designios de los hombres. Las construcciones patriarcales son impuestas de forma relacionada a la “hegemonía ideológica”²². Se puede explicar siguiendo los comentarios de Giroux (2003), quien afirma que la hegemonía a través de la transmisión ideológica y simbólica de un grupo determinado (hombres con poder) naturaliza e impone la exclusión de las mujeres, normalizando sus roles y sus acciones como expresiones silenciadas. Santisteban (2010) plantea que las contradicciones del profesorado (tanto individuales como colectivas) contribuyen a fomentar y producir un determinado modelo de la sociedad, provocando que los valores como, por ejemplo, la igualdad o la justicia social, se subordinen a las estructuras conservadoras y tradicionales de las escuelas. Esto podría explicar los planteamientos y las construcciones que buscan la normalización y la instauración de estructuras como la diferencia de género, el patriarcado y la exclusión de las mujeres.

Quienes han participado en esta investigación han comentado que la historia y las ciencias sociales escolares tienen un gran potencial en la construcción de los roles y de las identidades de las mujeres a través del discurso que transmiten. Beauvoir (2005),

²² El concepto de Gramsci (2009) tiene relación con que el control y la dominación en la sociedad no solo se encarga de manipular las conciencias, sino que también se transmite e impregna las experiencias cotidianas buscando modelar, controlar y producir determinados comportamientos. La “hegemonía ideológica” se relaciona con las prácticas, los significados y los valores que dan la legitimidad a las estructuras dominantes que monopolizan el poder.

Butler (2007), Foucault (2008) y Mouffe (1993) afirman que los roles y las identidades son producidas en una “matriz organizadora de las prácticas”. Aquí es donde se establecen las “coherencias” y las “continuidades” y se construyen las expresiones de género de las personas. Dentro de la “matriz organizadora”, las mujeres tienen roles e identidades definidas. En este contexto, cuando son incluidas en la historia, se resaltan las características “masculinas” que puedan presentar (Bengoa, 2001), con el fin de validar la importancia de los roles y los componentes que se han construido desde el patriarcado (Butler, 2006).

Según los y las distintas profesoras y alumnas de la investigación, en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales se han “negado” las expresiones de diversidad de género. Se infiere que al “negar” la diversidad se niegan las posibilidades de problematizar las construcciones que han posicionado a los hombres por sobre las mujeres (Scott, 2008). Se infiere que, para todos y todas las integrantes del estudio, la historia y la presencia de las mujeres se ha construido desde la “diferencia” (Beasley, 2005; Brah, 2011 y Talburt y Steinberg, 2005). Los roles y los discursos sobre las mujeres son construidos desde un “opuesto”, un “otro” naturalizado, normalizado y subordinado, en contraste a lo que realizan los hombres.

De los resultados, se infiere que se ha presentado a través de la enseñanza de la historia un discurso sobre los roles y las identidades de las mujeres ligadas al plano económico. Los y las participantes han comentado que las mujeres, en muchos casos, son destacadas en las clases desde el ámbito privado, la economía del hogar y desde las problemáticas salariales en cuanto a igualdad. Coinciden con Santisteban (2010), Pagès y Santisteban (2006) y Apple (1991), quienes afirman que la escuela es una fuerza activa que legitima el sistema económico que predomina en la sociedad, dejando al margen el tratamiento de problemáticas como la enseñanza para la democracia, la ciudadanía y la justicia social, ya que contradicen la estructura productiva y económica.

El grupo de David, por ejemplo, se ha referido a que han estudiado las mujeres desde la perspectiva económica. Las han visibilizado en aspectos como la lucha por los derechos laborales y el acceso a áreas de trabajo que antes habían estado negadas. Lo que

provoca que, en general, los temas tradicionales de la enseñanza de la historia no cambien con su inclusión, sino que se agregan personajes mujeres en una estructura construida para legitimar las experiencias de los hombres.

Por ejemplo, la obra de Thompson (1989) desde el marxismo hace referencia a la formación de la clase obrera inglesa, rescatando las experiencias de los hombres como los protagonistas del proceso, pero ligando a las mujeres a los planos domésticos y privados. Esto coincide con los comentarios de algunos participantes (como Jaime y David, por ejemplo), quienes reconocen que han trabajado desde la historia social, no obstante, no han incluido las experiencias de las mujeres. A pesar de que la historia social propone un escenario inclusivo y de visibilización, sus experiencias están marginadas y subordinadas a las acciones que realizan los hombres.

Así, es posible comprender y coincidir con los historiadores y el profesorado de didáctica y de aula, que la historia social tiene una deuda con el desarrollo de las investigaciones que consideren las perspectivas de género. Socialmente, las problemáticas de las mujeres en opinión de nuestros interlocutores, se han reducido a los aspectos económicos y laborales y de manera subordinada a las problemáticas que experimentan los hombres (Hutchinson, 2001). McLaren y Kincheloe (2015) plantean que la escuela, en el sentido anterior, reproduce y reduce las problemáticas de las mujeres a la perspectiva económica. Así, las problemáticas que viven las mujeres, se pueden explicar y solucionar a través de soluciones como la igualdad y la emancipación económica. Las estructuras hegemónicas posibilitan que las mujeres se manifiesten desde tales espacios, ya que de acuerdo a Hidalgo (2003), no se cuestionan las estructuras sociales de poder patriarcales (Foucault, 2008)

La profesora Carla ha planteado y reconocido que actualmente el discurso dominante destaca a las mujeres en gran medida desde ámbitos económicos. Se puede interpretar, siguiendo a Scott (2008), que la historia y las problemáticas de las mujeres han sido construidas desde estructuras hegemónicas que ha definido el marxismo ortodoxo. La igualdad es comprendida solo en cuanto derechos laborales y salariales. Para esta historiadora, esto se debe a que la sociedad y la educación, aunque han formulado discursos que promueven la igualdad, esta se limita a los discursos hegemónicos que

continúan reproduciendo las estructuras de género desiguales sobre las mujeres. Wittig (2006) explica que las mujeres adquieren sentido “como mujeres” en los sistemas económicos heterosexuales. La igualdad para las mujeres se entiende como una lucha dentro de un sistema patriarcal, donde no existe un cuestionamiento de las estructuras opresivas.

Giroux (1997) afirma que la escuela es un poderoso instrumento “para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes, que pretenden legitimar a grupos que están en el poder” (Giroux, 1997:32). Giroux (1997, 2003) agrega, además, que a través de la transmisión de las estructuras económicas se potencian ciertos valores y personajes en exclusión de otros, legitimando ciertas formas particulares de la vida social. Presentar a las mujeres y la lucha por la igualdad económica, sin cuestionar las estructuras sociales y de género que ha construido el patriarcado, contribuye a validar la opresión. Debido a que se normaliza y se validan las estructuras que el patriarcado ha creado para mantener su poder en subordinación de las mujeres, aunque ellas luchen por mejoras, no se cuestiona el poder ni la desigualdad social.

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

El discurso sobre los roles y la identidad de las mujeres es presentado no solo en oposición a los roles de los hombres (como comenté anteriormente) sino que esa oposición se ha construido discursivamente desde el patriarcado, como soporte y contraste para validar su participación y sus experiencias en la historia. Como han manifestado los alumnos y las alumnas, no tienen conocimiento de si las mujeres han

realizado algo en la historia aparte de la lucha por el sufragio y por los bajos salarios. No se han considerado las luchas sociales y de género que se están llevando a cabo en la actualidad, tales como el derecho al aborto, los derechos a la determinación de los cuerpos y/o el reconocimiento de los derechos sociales de las diversidades de género como transexuales, lesbianas y gays.

Desde otra perspectiva, en los resultados no ha habido un cuestionamiento acerca de los discursos sobre los roles que desempeñan las mujeres. Se infiere que los y las integrantes del estudio comprenden de manera naturalizada y homogénea el concepto de “mujer”, basándose en las características de los cuerpos biológicos (Fausto-Sterling, 2000). No obstante, por ejemplo las chicas del grupo de David reconocen que son parte de un sistema de binarios hombre-mujer que se limita a comprender el género solo desde los factores biológicos y/o corporales de las personas (Fausto-Sterling, 2000), y que provoca la exclusión de la diversidad de género que existe en la sociedad, (Butler, 1999).

Butler (1999 y 2006) y Mouffe (1993) afirman que las jerarquías que han establecido las estructuras patriarcales, han limitado que puedan transmitirse y producirse discursos que potencien la construcción de identidades múltiples en la sociedad (Beauvoir, 2005). La enseñanza de la historia ha transmitido un discurso normalizado y naturalizado sobre la identidad y los roles de las mujeres basado en sus rasgos corporales (Fausto-Sterling, 2000). De esa manera, el patriarcado ha definido lo que es el “ser mujer” ligándola de manera directa a espacios subordinados y limitando las posibilidades de empoderamiento ciudadano para las chicas. La visibilización, se infiere en este caso, provoca que los y las estudiantes reproduzcan las desigualdades, las jerarquías y las opresiones hacia y entre las mujeres.

Para algunos profesores y alumnos y alumnas, la inclusión de las experiencias de las mujeres debería ser a través de cursos apartes a las materias que ya se trabajan. Defienden que hay contenidos fundamentales para la “cultura del país” que no pueden ser suprimidos. Proponer que se traten las experiencias de las mujeres en cursos y materias separadas a las que ya existen, provoca que no se cuestionen las estructuras

que han oprimido y que han posicionado a los hombres por sobre las mujeres. Más bien, contribuye a que se continúen reproduciéndose a través de los cursos y los programas.

Como han afirmado algunos profesores, para ellos es fundamental enseñar, por ejemplo, sobre Salvador Allende, Augusto Pinochet y la dictadura chilena. No obstante, se infiere que el problema que emerge no es que se deban eliminar sus figuras y reemplazar por mujeres, sino que se debe cuestionar por qué enseñarlas, desde qué perspectivas se visibilizan, qué conductas y comportamientos se performan y validan, qué discurso se construye sobre los roles y las identidades del “ser mujer” y cuáles son las exclusiones, las visibilidades y las jerarquías que se establecen con las perspectivas que se adoptan para trabajarlos. Algunos y algunas participantes coinciden con Benavente y Núñez (1992), Crocco (2008, 2010), Hubbard (2013), Subirats (2001), Smith (1996), Stone (1996), Vázquez (2003) y Woyshner (2002), al afirmar que el problema no es la inclusión de las mujeres, sino que es desde dónde y qué dice el discurso que se ha construido sobre su presencia, sus problemáticas y sus roles.

2.- Las posibilidades y las ventajas de la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Para favorecer el empoderamiento ciudadano y la participación activa a través de la identificación de las alumnas se debe posibilitar, desde la enseñanza, la construcción de identidades alternativas. Se deben someter a reflexión y crítica los modelos bajo los cuales se ha construido la historia y se han visibilizado a las mujeres. El cuestionamiento de los discursos que tratan sobre las experiencias de las mujeres debe desvelar la normalización y la naturalización que transmiten sobre los roles y las identidades del “ser mujer” o del “ser hombre” (Wittig, 2006). El profesor David ha comentado que es fundamental, para el empoderamiento ciudadano de las chicas, exponer nuevos modelos sobre las mujeres que problematicen los distintos discursos que se han construido sobre el género.

Las estudiantes del grupo de David afirman que la inclusión de las problemáticas de las mujeres podría posibilitar que ellas se identificaran con las situaciones que se están

trabajando y de esa manera, podrían ir adoptando una posición activa y de lucha ante la discriminación y la marginación de la que son parte. Para estas estudiantes no existen argumentos para posicionar la historia de los hombres por sobre las experiencias de las mujeres. Los distintos estudiantes de los grupos focales coinciden en afirmar que debería ser desde la problematización de los discursos sobre los roles y la participación de las mujeres. Coinciden con Banks (2004a, 2005, 2008), Oesterreich (2002) y Vega (2002), al plantear que para la identificación y el empoderamiento se deben exponer a reflexión las situaciones normalizadas y cotidianas de prejuicios y de discriminación que han sufrido en el pasado como en el presente.

El hecho de que las mujeres sean visibilizadas como un apéndice en la enseñanza de la historia, provoca que los chicos y las chicas no cuenten con modelos para emanciparse y luchar en contra de las desigualdades. Asher y Crocco (2001), Crocco y Libresco (2006), Fouts (1990), Merryfield y Crocco (2003) coinciden con las chicas del grupo de David, quienes afirman que si se incluyeran mujeres desde perspectivas que problematizaran la ausencia y los discursos bajo los cuales se hacen visibles, ellas podrían contar con modelos que las alentarían hacia la participación. Se debe fomentar, según ellas, la reflexión y la crítica en torno a la construcción de la historia y los roles que se han transmitido sobre las mujeres, a fin de comprender que la desigualdad, la diferencia y el silencio que se le ha otorgado a las mujeres, obedece a construcciones hegemónicas de género y de poder que pueden ser deconstruidas (Butler, 1999; Castles, 2004; Cummins, 2001; Hernández y Metzger; 1996, Deusdad, 2010; Scott, 2008 y Pugh y García, 1996).

Los profesores David, Vicente y Ferran han coincidido en plantear que a través de la empatía histórica (González y Santisteban, 2011; Heimberg, 2005) y el cuestionamiento de los discursos sobre la identidad y los roles que se reproducen y transmiten en la historia, las alumnas podrían empoderarse críticamente por la lucha contra las desigualdades de las que son parte. Para que las chicas se empoderen de manera protagónica y activa en los movimientos sociales, proponen que se problematicen las construcciones de la historia y se busquen respuestas y explicaciones a la ausencia de las mujeres y a los roles que se han transmitido en la historia. Afirman que la enseñanza debe cuestionar la opresión de las mujeres tanto en el pasado como en el presente

(Lerner, 1979), y cómo podría reconstruirse la historia considerando las experiencias de vida, las subordinaciones, las desigualdades y las posibilidades de emancipación (Butler, 1999) y participación en todos los espacios de la sociedad (McIntosh, 1983). Los profesores de didáctica Marcos y Vicente agregan que la reconstrucción de la historia para el pensamiento crítico debería provocar que las mujeres se posicionaran en el mundo de manera empoderada y participativa.

El didacta Vicente, por ejemplo, afirma que el trabajo del profesorado debe dar cuenta de la diversidad no de una perspectiva que incluya a las mujeres dentro de las categorías tradicionales, sino que se debe visibilizar la diversidad desde la construcción y la problematización de los discursos que la han construido y producido (Foucault, 2008), con el objetivo de promover estructuras que desnaturalicen las construcciones hegemónicas. Para este profesor, el ejercicio es una tarea que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Giroux (2003) coincide con Foucault (1979) al proponer que lo anterior se puede desarrollar a través de la problematización de los discursos oficiales que han establecido, de manera naturalizada, la ausencia y la exclusión de las problemáticas y las experiencias de las mujeres.

Por ejemplo, las chicas del grupo de David han afirmado que desde la problematización y la reconstrucción de las experiencias de las mujeres desde una perspectiva crítica, ellas podrían tomar conciencia de la situación de marginalidad y de opresión en que han vivido y así participar y luchar activamente en la sociedad. Esta opinión se podría relacionar con el concepto de Ross (2006), de “ciudadanía peligrosa”. Manifiestan que el empoderamiento lo canalizarían a través de la protesta y la crítica a favor de la deconstrucción y la reconstrucción de los roles que les han impuesto. Las mujeres y sus experiencias están excluidas de manera intencionada debido a que si se reflexiona sobre la opresión, los gobiernos tendrían que realizar modificaciones a las estructuras que han definido las subordinaciones y las jerarquías en torno a los géneros, y eso para los y las participantes significa transformar las estructuras de poder (Foucault, 2008).

Otra de las posibilidades que se infieren de los resultados tiene relación con la performatividad que propone Butler (1999, 2006). Es decir, los integrantes de la

investigación reconocen que las identidades y los roles son parte de discursos contruidos que han provocado que las mujeres estén en una posición subordinada a los hombres. Asumiendo lo que plantea la autora, no existe ninguna identidad predeterminada, sino que las identidades son expresiones performativas del género. La reflexión y la crítica a la normalización de la construcción patriarcal sobre los roles que se presentan en la historia, debería provocar que se cuestionara cómo se han producido y cómo se podrían transformar. Como han planteado los y las participantes, se debe cuestionar la construcción de los géneros (Butler, 1999), considerando que desde el poder, se han construido y normalizado las identidades (Foucault, 2008), y que de la misma manera se podrían deconstruir dando un espacio de justicia y empoderamiento a las mujeres.

Se infiere que para todos y todas quienes han participado en el estudio, entienden los aspectos positivos de la performatividad como subversión (Butler, 1999). El profesor David plantea que, en este sentido, la enseñanza debería contribuir comprender el género como una construcción de normas impuestas por las estructuras patriarcales (Scott, 2008). Para el profesor, es fundamental que la comprensión de las estructuras de género otorgara posibilidades para deconstruir las estructuras que han marginado y subordinado a las mujeres. La performatividad y la subversión como posibilidades, deberían colaborar en que se propongan nuevas miradas desde una perspectiva de género a la historia, a las cronologías, a los conceptos de opresión, de pasividad, de participación y de ciudadanía. La reflexión y el cuestionamiento de los discursos sobre género, podrían contribuir tanto al pensamiento crítico como al desarrollo de una ciudadanía empoderada y participativa (Pagès, 2002), que comprende que la opresión no es natural, sino que es construida, y por tanto, puede desaparecer.

El historiador Jaime agrega la importancia de que la historia destaque a sus protagonistas desde la heterogeneidad de sus identidades y sus experiencias. Para él, es el camino para que el futuro “*sea mejor de lo que ha sido para muchos*”. Se podría plantear, de manera similar a lo anterior, que a través de las estructuras performativas que plantea Butler (2006) se cuestionen las construcciones y los marcos que han existido en la historia, en donde términos como “masculino” y “femenino” responden a límites geopolíticos, restricciones culturales e intereses particulares de quién domina y

controla los discursos. Es decir, las propuesta de Butler (1999, 2006), siguiendo a Foucault (1988) y la genealogía de la moral, podrían contribuir al empoderamiento en base a la comprensión sobre cómo los discursos de los géneros se han performativizado, construido, normalizado y naturalizado, estableciendo las hegemonías y las jerarquías de género.

En efecto, se infiere que para los y las interlocutoras, que la reflexión de las desigualdades de género y la posición subordinada de las mujeres en la historia, debería provocar que se reconstruyeran los discursos sobre los roles y las identidades para favorecer la diversidad. La historiadora Nicole afirma que la educación debe problematizar las estructuras de género y proponer alternativas que reconstruyan los clásicos patrones que definen, delimitan y segregan las expresiones y los roles de las personas. Scott (2008) y Wittig (2006) afirman que, desde la noción de que los géneros han sido construidos de manera subordinada y jerarquizada, existe la posibilidad de cuestionar los discursos, las prácticas y los símbolos con el objetivo de reconstruir las estructuras y las categorías de género desde la diversidad y en contra de la opresión.

Una buena herramienta -asumen todos y todas las integrantes de la investigación- para llevar a cabo los procesos de subversión y de deconstrucción en las aulas, es a través de la resolución de problemas o los problemas sociales relevantes (González y Santisteban, 2011; Pagès y Sant, 2011, 2012; Heimberg, 2005). Una propuesta podría ser que la reconstrucción de las experiencias de las mujeres sea en base a situaciones problemáticas. Tales situaciones problema tendrían relación con la performatividad de Butler (1999), con el objetivo de que comprendan cómo a través de la construcción de la historia se han consolidado expresiones de género jerarquizadas.

Con las anteriores ideas, los y las estudiantes podrían comprender que tanto la marginación, la ausencia, la discriminación, entre otros problemas, no son fenómenos naturales, sino que obedecen a construcciones situadas y contextualizadas en cada periodo histórico. De la misma manera, al comprender que el género es performativo, podrían plantearse escenarios de posibilidad donde se reconstruyan las expresiones de

género en la actualidad, dando espacios a la diversidad, la ciudadanía inclusiva, el respeto y la participación en conjunto de todos y todas.

Por último, los y las estudiantes plantean que una política de reconocimiento (Fraser, 2008) podría colaborar en que hubiera justicia social para las mujeres. Coinciden en que el reconocimiento de las identidades y los roles han sido construidos para la opresión de las mujeres, por lo que el trabajo que se debe realizar al incluir a las mujeres debe provocar la subversión (Butler, 1999) de las estructuras y la construcción de nuevas categorías que incluyan y valoren sus experiencias.

Para quienes han integrado el estudio, la política del reconocimiento de género (Fraser, 2008) revaloriza la construcción de las identidades subordinadas, los movimientos de liberación y la deconstrucción de las tradicionalidades y de las estructuras de poder. Todos y todas quienes forman parte de la investigación, coinciden con Fraser (2008), ya que plantean un reconocimiento que genere los espacios para la participación de todas las personas, sin que el género que performan sea un impedimento. Eso implicaría que la política del reconocimiento, a través de la inclusión de las experiencias de las mujeres, se relacione directamente con la participación para la ciudadanía y el pensamiento crítico.

El reconocimiento de las identidades subordinadas, implica que se trabaje en torno al cuestionamiento y a la crítica de las opresiones normalizadas que existen en la enseñanza y en las aulas. Esto implica que las chicas podrían comprometerse como ciudadanas participativas en la valoración de la diversidad de género y la justicia social para todos y todas las excluidas y marginadas. Los y las participantes comprenden que la política de reconocimiento es una crítica a las jerarquías que han posicionado a los hombres por sobre las mujeres. De ahí que sus planteamientos se remitan, en este sentido, a la revalorización de las mujeres y la lucha contra las jerarquías que han construido los hombres, y que han provocado la discriminación, la desigualdad, la subordinación y la invisibilización. De esta manera, la política del reconocimiento en la enseñanza de la historia, está ligada directamente a la participación y al empoderamiento ciudadano en estructuras de género inclusivas y no jerarquizadas para las mujeres (Beasley, 2005).

Se interpreta de los resultados que la política de reconocimiento debe ser planteada a través de la propia crítica de las mujeres como ciudadanas empoderadas por los cambios a las desigualdades. El pensamiento crítico (Pagès, 2002) debe provocar que se cuestionen las construcciones discursivas que han normalizado y naturalizado las estructuras de género (Foucault, 2008), y de esa manera que las chicas, por ejemplo a través de la empatía –entre otras opciones- se hagan y sientan parte de una historia que las ha invisibilizado, pero que empoderadas críticamente pueden generar modelos que transformen las desigualdades.

Los modelos de identificación deberían provocar que las chicas se empoderaran como ciudadanas para participar activamente para el reconocimiento de las diferencias (Fraser, 2008 y Beasley, 2005) a través de la subversión de las estructuras y los discursos que las han subordinado (Butler, 1999). La visibilización en una nueva historia que las reconozca como actrices protagónicas (Scott, 2008) debe producirse por medio de la construcción de estructuras que no hayan sido construidas por el patriarcado. Esto implica que las cronologías, las etapas, los procesos y en algunos casos los conceptos que hacen referencia a su historia y sus problemas sean repensados. El objetivo es que las mujeres no sean incluidas en un marco que se ha creado para la opresión, sino que sean incluidas en marcos y estructuras que hayan sido construidas por ellas, por los hombres y por todos y todas las personas que han sido invisibilizadas y marginadas.

IV Part: Conclusions

Chapter IX

Possibilities and Limitations for the inclusion of Women in History education

The following chapter is organized by:

- 1) Conclusions about the objectives and assumptions of this thesis.
- 2) Conclusions about the methodological framework.
- 3) Recommendations for teacher education.
- 4) Recommendations for further research.
- 5) Final reflections.

1. - Conclusions about the Objectives and assumptions of this thesis.

Regarding objective 1, Interpret and understand teachers' discourses on the inclusion of women and their history and contrast their discourses with current practices. It is possible to state that discourse on the advantages has little relation to the observed classroom practices.

These are some of the features that evidence the development of this objective:

- Teachers explicitly mention their intention to encourage understanding of the present and its diversity; however, classroom practices are contained in the scope of skills focused on the biographies of powerful men, wartime conflict and male participation in commercial activities.
- They position citizenship education as one of the class's core objectives, however, they do not reflect on social constructions that have rendered women invisible. Moreover, they reproduce hierarchies, gender inequality and relegate women to the role of spectators.
- They understand that the reflection on discourse and processes under which women have been included could represent a contribution toward the struggle against discrimination and gender inequality. Teachers consider that to fight against the aforementioned problems, it is essential to reflect on the traditions that have led such practices.
- They argue that, stemming from patriarchy and hegemony, society has established hierarchies where women occupy subordinate positions. In school and classroom settings, the teacher controls all interaction, content and learning strategies. The teaching of history and social sciences is carried out under conditions that do not encourage reflection on the problems women have lived through and currently go through now.

These ideas may contrast with assumption 1 in the present study: It is likely that participants stress the importance of creating spaces for the inclusion of women as a means of fighting discrimination and inequality. On the other hand, teaching practices tend toward learning based on the curriculum and traditional history which typically

represents the highly recurrent presence of powerful men. It is probable that teaching practices are based on political and/or economic topics as well as war, excluding women and their experiences. This assumption, regrettably, is confirmed in this study.

There are inconsistencies between the discourse put forward by the teachers and their actual classroom practices. The importance they assign the inclusion of women, is related to the possibility of social transformation. By posing the question and reflecting on discourse, space could be created to provide room for social transformation of gender inequality.

Because there is no reflection on the teacher's classroom practices, students work with the experiences of women taken from perspectives subordinate to those of male action. This categorizes women's action as passive, where they are spectators, and creates a history built by men.

According Objective 2: Analyze, reflect on and understand the advantages of and limitations to including women and their history in formative teacher programs and secondary school classrooms, can be related to study assumption number 2: It is likely that participants consider it significantly useful with the purpose of developing aspects such as social justice and democracy. They may recognize that the work done in this area is minimal and difficult to accomplish in schools.

Additionally, participants will probably identify diverse advantages and limitations; among the limitations, they may coincide regarding the small and scarce role of initial formative stages. They may also mention difficulties and controls imposed upon them by the national curriculum and central administration, pushing them to teach the "official" version of history, looking to obtain better results in standardized tests.

It's likely that developing social awareness, participation, respect for diversity and differences and the decrease of stereotypes, prejudice and discrimination against women might be put forward as possible advantages. In which I consider:

Participants coincide in that the inclusion of women could encourage the development of spaces that motivate citizenship participation. They recognize that they should question discourses that render women visible and invisible. They also propose that the problem lies in the discourse concerning women, which causes girls to reproduce and perpetuate these models. The issue is not inclusion, rather the discourse that makes them visible.

If the manner in which women are portrayed in textbooks, the school curriculum, or class content used by teachers transmits an androcentric image or perception of women's experiences, young and adolescent girls will identify with said images and reproduce them. In similar fashion, if historical facts and history in general is transmitted through empowered male protagonists who have succeeded and stood out in every aspect of society, young and adolescent boys will grow up believing they are the only ones capable of leading movements and bringing about change in society.

The four groups of participants agree that to clearly define and implement inclusive scenarios, the teacher's willingness to contribute to this kind of formative process, participation of educational centers and teaching practices are of vital importance. We can list the advantages of including women in the curriculum and classroom teaching practices from what participants involved in the study agree on.

- Rethink the formative process and teaching practices to take into consideration women's experiences from a critical perspective, directed toward transforming gender inequality.
- Transform the organization of school centers from a perspective that provides space and enfranchises the presence and participation of everyone, independent of gender.
- Create materials from a gender perspective dealing with the experiences of women and proposing reflection and consideration of current social constructions.
- Encourage teaching practices that incorporate objectives for social justice, inclusion and citizenship participation considering everyone equal from their differences.

- Encourage citizenship participation and commitment to the struggle against gender inequalities by helping them identify with social models and a history built around women, recognizing and celebrating their actions and experiences.
- Transform traditional roles, structures and action that have oppressed, subordinated and marginalized women in history and society.

The limitations commented among historians, teacher educators and students all coincide. They refer to limitations imposed by structures based on gender supremacy, stemming from patriarchal structures that normalize hierarchies. Men, within the heterosexual matrix, are those allowed to express themselves in society; they dominate public spaces and the workspace, and they have orchestrated history. They all coincide in the following limitations:

- The curriculum and ministerial policies that normalize discourse and entrench the construction of identity and passive, subordinate and non-participative roles.
- Traditional perspectives in formative processes and in teaching practices that do not delve into critical thinking, and do not question the discourse passed on through the teaching and learning of history.
- Teaching history from standpoints that emphasize the learning of factual content featuring male protagonists as the only valid source of social knowledge.
- Social representations in which women have made no significant historical action, putting women in the role of “spectators”.
- Social hierarchies that have normalized the absence of women in contrast to the construction of history centered on male protagonism. The same social order is reproduced in society at large.
- The constructs built on patriarchal supremacy that create a narrative for the participation of women, assigning them passive roles subordinate to male counterparts.
- The current economic system that collaborates to normalize class and gender inequality, linking women with private and domestic roles; this opposes the emphasis given men as leaders in both public spaces and the workplace.

On objective number 3: Contrast and reflect on students' discourses on the inclusion of women, and working with women in relation to what has been expressed by the teachers, it is possible to list the following:

- Boys and girls coincide in considering history as a means to understand the present by studying the past. This coincides with teaching practices in the classroom.
- Girls and boys believe that the issues dominating classroom content are related to politics, war, the economy and philosophy. This coincides with teaching practices in the classroom, but contrasts with discourse.
- The protagonists of material taught in class are men in power that have stood out in all socio-political aspects described earlier. This is reflected in observed teaching practices. However, students believe that women have acted and participated in different processes. They say that men have marginalized women from historical narrative for the purpose of highlighting their own actions and building social hierarchies.
- Girls and boys propose that the relations established in school and in teaching practices have been built on androcentric perspectives that marginalize women. Neither in schools or classrooms are they given space to reflect on gender inequality and there is no encouragement to incorporate women into the argument and the struggle against the aforementioned problems.
- Students affirm that if women were included from perspectives that celebrated their actions, they could reflect on patriarchal and hierarchical constructions. In this manner, they could deconstruct said structures and build alternative roles and identities to those they have traditionally been taught, all in an effort to empower and emancipate women and participate in society in a critical role. However, these considerations are not taken into account by faculties or schools in general.
- Students propose that teaching should enable students to create reflexive critical spaces that question the social constructions that have marginalized people for having an identity different to what is considered traditional. However, teaching practices have not created these spaces and in so doing prevented this type of work. Teaching has been carried out vertically; the teachers was in sole

possession of the knowledge and solely charged with transmitting content. The content was worked on in a manner isolated from all question, doubt and ideas put forward by the students.

- According to the boys and girls in class, women's experiences are reduced to economical perspectives. When they become visible in class, they are aspects related to the workplace, such as the struggle for equal pay or access to jobs. The issue of gender is boiled down to women's struggle to access spaces traditionally dominated by men, and not focused on finding a way to deconstruct the current system built by the patriarchy. For the students, the goal is not to portray their own problems, but rather to be given the space to reflect on a system that has reproduced these problems and injustices.

The practices and discourses transmitted by the teachers are highly present in the social representations built by the students. From a gender perspective, teaching fills the role of transmitting, producing and reproducing structures, roles and gender identity.

Objective 3 can be related to assumption 3: It is probable that student's express objectives in their social practices similar to those manifested by the teachers. The previous notwithstanding students could voice certain concerns about the scarce presence of women in relation to the priority given to male historical figures.

The girls construct their own representations on the actions and participation of women, through discourse given to them by the teachers on roles, identity and action. The visibility of women in passive roles and with little participation in society is unlikely to create critical empowerment against inequality, leading to the normalization of gender hierarchies.

However, the boys and girls understand that history is not objective. Although what they are taught does not offer space to question and criticize current construction, they assume women have actually acted and have been marginalized by the decisions of men. They recognize that they are inserted in a society with differing questions of gender for which teaching practices should have an answer. They would like to raise

these questions and shine a light on current constructions of history; if there were a discussion from these perspectives, they may acquire the tools to empower themselves and actively participate in bringing about change and ending inequality.

Concerning objective 4: Understand and interpret the participants' suggestions for generating change to face inequality in the classroom as represented by the absence of women and their history in social sciences. The participants expressed their willingness to innovate, create change and reflect on their own practices and ensuing exclusions. They coincide in manifesting interest in:

- Making joint efforts toward curricular reform, eliminating sexism and androcentrism in schools. Teaching practices must consider different gender perspectives and center on the roles, identities and experiences of both men and women in history.
- Include different materials for teaching and learning social sciences, materials built on different gender perspectives. The teachers are willing to generate changes focused on developing critical thinking, citizenship formation and questioning androcentric identities in history. In the same manner, students state they could empathize with their own identities and empower themselves in the struggle against inequality, absence and violence they have experienced.
- Create climates of tolerance, respect, inclusion and gender diversity. Teaching practices should not be limited to transmitting content, rather it should transform educational spaces for the purpose of including differences and enabling participation.
- Commit to and empower the student body and manifest and fight against gender inequality. However, if they do not have the support of their respective schools and teachers, they will not be able to implement these transformations, as they will not have the space in which to do it.
- Encourage teaching practices that promote social justice and recognition of gender diversity. They are all willing to make commitments, generate change and innovate in what they do to transform learning processes and society at large.

The following points are related with study assumption 4: Participants will likely identify different possibilities for social transformation that include women. They may regard the inclusion of women as a form of promoting social commitment toward eliminating gender inequalities.

To empower the students androcentric discourse in history must be questioned. The questioning of these issues must emphasize the social constructions and gender models transmitted to students, and the naturalization of roles and processes built from perspectives of hegemony and patriarchy.

Participants affirm that to commit and empower, not only must formative processes and materials used in class be rethought, they must also reflect on their own practices. Students recognize that school should focus on preparing them for life, more so than transmitting and reproducing content. The teachers recognizes the importance of reflecting on their own teaching practices and discourse with the intent of including perspectives that take gender into account.

To conclude, it is possible to reflect on some of the weak and strong points of methodological structure used in the study. The conclusions in this section are organized according to how they refer to the case studies, design, the participants, qualitative analysis and ethical considerations.

2. - Conclusions about the Methodological framework.

The following section reflect on a) collective case study methodology; b) design of this thesis; c) data collection and qualitative analysis and; d) ethical perspective of research.

2.1. - Conclusions regarding the collective case study methodology.

Choosing a case study method has been an advantage given I was able to use data collection tools such as recordings and focus groups. The method is validated in its use

because of its ability to understand the complexity of the issue, and particular context of the chosen cases.

However, it was problematic to work with qualitative analysis given the large amount of information given by the participants. Defining what should be considered relevant was complex because the content of discourse and practices could be interpreted and analyzed from different perspectives. The previous notwithstanding, the strategies and methods employed in the study were satisfactory for the objectives of the study.

Due to the research topic, and my personal interpretations and constructions, politics and academic formation, my understanding is little understood outside of the interactions between researcher and his interpretations of discourse and teaching practices. The interpretation is subjective and political. However, the exactness of the chosen method helps prevent creating a distorted image or misinterpretation of what the participants intended to say or do. The participants have also had ample opportunity to learn what the results were in advance and discuss them with me.

There is no intention to generalize or set final conclusions regarding the subject of the study, but using a collective case study method provides a channel through which to propose ideas about the categories and perspectives that have emerged during research. The validity and usefulness of the research is confirmed thanks to the rigorousness of the chosen methodology.

The method has contributed to reflecting on the issues of gender put forward by the participants, recognizing they not only realize the conditions of their own particular contexts, but have also revealed that I as a researcher am also immersed in similar issues and processes. The previous allows me, and possibly others, to question their own discourse and practices, and establish points for comparison, possibility and obstacles between what is said and effectively done.

2.2. - Conclusions regarding design.

The design used for the study was the correct choice. The suggested phases made it possible to understand the different perspectives inherent to the data. The analytical phase, the use of prefigured subjects, and pre-categorization dealt with the study's own issues, and indicated possible ways to interpret and understand the data.

Similarly, the interpretive-critical phase, ideology critique and content analysis not only made it possible to understand the perspectives of the study and the possibilities and limitations put forward by the participants, but also analyze the data from critical and reflexive perspectives.

The perspectives of feminist research methodologies contributed to understanding and reflecting on the problem under the microscope of gender theory. Aspects such as power, hegemonies, possibilities, patriarchal structures were all recurring constructs and concepts in the collected data, which justified the benefits of choosing the aforementioned methodologies.

2.2.1. – Conclusions about the participants.

The chosen participants stood out in their willingness to reflect on their own practices and share ideas on the issue. This is why I was able to gather such a large amount of data. The ease with which I was able to access and remain in the spaces in which these educational processes took place was an advantage during the study.

Each case corresponds to a particular context meaning historical and educational perspectives manifested by the participants are different, which facilitated analysis and reflection on the issues from different aspects, contexts and perspectives. Despite the heterogeneity of the case studies, the issue of the inclusion of women is a transversal problem in every group.

The credibility and quality of the study is related to the diversity and complexity of each experience, context and case in the research. The perspectives transmitted by the

participants stand out in their complexity, but also in their relation to and implications for other cases and the questions posed by this study.

2.3. - Conclusions regarding data collection and qualitative analysis.

The interviews, observations and focus groups gave much diversity and heterogeneity to the study. The use of different methods made it possible to analyze the information from different perspectives and contrast and compare the data between different contexts and realities.

The diverse standpoints contributed by each method made clear the participants recognize the problem and coincide in their opinions on advantages and obstacles. It is possible to propose agreements as to how the inclusion of women in Chilean classrooms can help in the struggle against gender inequality.

Being able to structure the study into different phases for the purpose of qualitative analysis was an advantage as it allowed me to determine contrasts between them. The analytical phase made it possible to establish certain perspectives for data analysis and early categories for the problem of including women. The interpretive phase of the case studies facilitated the accurate representation of the complex coincidences and perspectives of each participant's viewpoint in patterns, concepts, diagrams and categories found and implemented in the study.

Lastly the interpretive ideology phase provided critical reflection on feminist methodologies, post-structural perspectives and critical theory, all directed toward the analysis and reflection on the advantages and limitations of women's inclusion.

Encounters between the previously described perspectives collaborated in explaining the issue from the participants' respective realities; they structured the issue into an integrated question relevant to today's teaching practices and learning of history and social sciences. These different perspectives collaborated in proposing transformative scenarios favoring the struggle against inequality, and positioning the deconstruction of teaching practices from a gender perspective.

2.4. - Ethical conclusions.

The reliability has been demonstrated in the diversity of the participants and different contexts included in the study. Credibility, relevance and utility are proven given the research is into a relevant social problem seen from the heterogeneity of contexts belonging to each person in the study. The participants recognize they are part of a patriarchal system that compounds the problem, and that has excluded and marginalized women relegating them to subordinate positions.

The implication of these groups in the study collaborates toward them feeling implicated in the research and contributes toward their understanding that the study is not an effort to question or discredit their practices, but rather an initiative to improve on the structures in the teaching of history and social sciences.

In the same manner, criterion catalysts have also been fundamental. The research considers perspectives that contribute and question oppressive unequal structures that have suppressed women. The study manifests the urgency of providing spaces for actors implicated in education to reflect on the existing structures from a gender perspective and assess the problems, obstacles, but above all the advantages and changes they may generate.

Lastly, I would like to point out that in my role as researcher I have advanced in deconstructing my own gender related social structures. My role in the study has been fundamental in assigning me to a necessarily empathetic position to understand the structures and discourse on the inclusion and exclusion of women in teaching practices for history and social sciences.

The research has involved me in the question of the study, assuming I am part of gender structures. Reflection helps me understand how my interpretations of the problem I'm researching, and how my standpoint as a researcher and teacher may collaborate toward creating spaces that generate new discourse.

From a phenomenological perspective, I assume my ideas and the perspectives I adopt are subjective, which doesn't take away from the research, on the contrary, it implicates me as another participant questioning the issue at hand, and brings me into the search for possibilities, and the understand of what could be the limitations I see from my experience. The reflexivity and the deconstruction have been fundamental. I assume that the research will include my opinion, my voice. There has been a constant examining of patriarchal and power structures in which I too form part of.

It has been a process of deconstruction, reflection and commitment as a researcher and teacher. The study process has come from self-reflection, deconstruction and the commitment to forming part of the construction of social structures and processes that take into consideration gender perspectives, participation in social transformation and social justice as priorities in the teaching practices and learning of social sciences.

3. - Recommendations for teacher education.

As the participants have manifested, it is essential to rethink how teachers are trained and include spaces for reflection and analysis on discourse under which women and the range of gender diversity have been rendered invisible, and excluded. Formative processes for teachers should consider the invisibility of women and other groups and for example, suggest new ways of classifying history, new eras, question current social constructs and bring new issues into the classroom.

As the different groups participating in the study agree, teaching practices should focus on aligning discourse with action. There is a framework of possibility suggested by the participants, which should translate into practices oriented on the transformation of gender inequality. One way of doing this is working on reflecting on existing structures and revealing the purpose and end objectives sought by, for example, the curriculum, textbooks and school administration.

Formative processes should give ideas and the tools to ensure teaching practices focus on aspects of emancipation and visibility of alternative roles for women. The students

say this could be a manner in which to empower themselves and participate in the struggle against inequality.

Formative processes should analyze and reflect on the structures on which history has been built. They could promote more reflexive teaching practices that understand the teaching and learning of history and social sciences have the potential to deconstruct social constructions as much as they induce the reproduction of inequality. This is fundamental to revealing implicit meaning in discourse and gender structures, class or ethnicity included in the teaching of the previously mentioned subjects. Teachers must be critical of their own action, and be able to understand the perspectives under which certain processes, discourse or protagonists become visible or invisible.

The deconstruction of social structures in teacher education must enable teachers to rethink the final objectives of teaching practices and learning, deconstruct gender hierarchies and subordination that has led to the marginalization, abuse and obscuring of women. Performativity could constitute a theoretical and practical tool used to collaborate in uncovering how gender structures have worked and how new alternatives could be built to combat monopolized power in the form of patriarchy.

Formative processes should consider the use of materials and alternative theoretical perspectives to those traditionally used. Materials that gather and question content from a gender perspective could establish options in the struggle against oppression and the reproduction of roles and identities passed on, worked on and currently existing in classrooms. Despite there being different sources of educational material stemming from social sciences that do in effect consider gender perspectives in teaching practices and learning, the experiences and problems of women are not included in formative processes or teaching practices.

Questioning current gender construction and structures is key. Questioning them should create spaces a climate of real possibility in the classroom. These spaces should focus on the participation and empowerment of students in the struggle against gender inequality.

Lastly, the participants recognize the questions being asked and gender structures they themselves form part of. They know they are part of the problem, however, they have put forward a scenario that mobilizes the possibility of transforming inequality. The teachers are willing to transform inequality and work collaboratively and inclusively with everyone participating and forming part of teaching and learning processes.

4. - Recommendations for further research.

I think the study could be expanded or continued in the absence or presence of women in the formation of teachers and teaching of history and social sciences. Studies on the conceptions and social representations of protagonists in educational processes could also be expanded. The current study is only a small advance and contextualized look into the problem. It has become necessary that, from the standpoint of didactics, studies find ways and possible alternatives to visibility or invisibility transmitted down and generated by patriarchal power structures.

It would be interesting to study or act on teaching practices and the relationships forged with the students when including women and other groups that have been absent. They should not be singular processes, rather, as the study has demonstrated, reflection on these practices should be socialized and shared with perspectives from different sectors that form part of teaching.

I consider it important to research the conceptions and social representations of teachers on teaching practices and the inclusion of women in history classes. In addition, it would be important to study the role of female teachers in the socialization of patriarchal values. The advantages and obstacles of current practices, present discourse and predominant gender structures could be analyzed. As I have already expressed, the study doesn't provide solutions, rather, it's a process or path to discovering other scenarios offering real possibilities.

5. - Final reflections.

Upon finalizing this stage of my doctorate degree, I have come to a few conclusions.

- First, the doctorate process is not the end, it a beginning, a starting point that has given me the theoretical tools and methodology to continue studying. But above all, it has gifted me with questions doubt and reflections on different problems. More than just providing a solution to a problem, I now have deeper questions, reflections and new paths to follow.
- Second, the doctorate process is a process of collective construction. Although the research is a personal process in writing, the reflections analysis questions and perspectives adopted over the course of the study are a product of constant interaction with teachers and students among others. They all make reflective contributions that nurture the process. Research should be socialized, questioned, and be open to deconstruction.
- Third, I believe that doing a doctorate in didactics of social sciences implies taking on commitments to transform society. In the study, I have delved into problems such as the structures of injustice, discrimination, violence and inequality that appear when suggesting the inclusion of women in the classroom. Research should cause the researcher to involve him or herself in the struggle against injustice against gender, such as was the case in this study.
- Fourth, research should be an interdisciplinary process. In my case, I analyzed the results using research conducted within post-structuralism frameworks and *queer* theory, which have provided fresh perspective and new outlooks in understanding and reflecting on gender structures and oppression that have rendered women either visible or invisible.
- Fifth, research should involve the participants and encourage them to fight against inequality. In this study, the participants are willing to reflect on their own practices and look for new paths to social justice. The framework of possibility they have established is one of the most relevant aspects of the study.

Social justice is an educational priority, and the four groups of participants are willing and able to work together to transform, participate and build a new society.

Bibliografía

- Agacinski, S. (1998). *Política de sexos*. Madrid: Taurus.
- 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* (págs. 309-316). Lleida: Universitat de Lleida.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. México: Siglo XXI.
- Althusser, L. (2005). *Sobre la reproducción*. Madrid: AKAL.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez de Zayas, R. M., & Palomo Alemán, A. (2002). Los protagonistas de la historia. Los alumnos "descubren" que los hombres comunes también hacen historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 27-39.
- Álvarez Álvarez, C. Y San Fabián Maroto, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Anderson, B. S. y Zinsser, J. P. (2009). *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona: Crítica.
- Apple, M W. & Beane, J. A. (2012) (Comps.). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.

Arnal, J. Del Rincón, D. Y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Aschcroft, B. (1998). *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London: Routledge.

Asher, N., & Crocco, M. S. (2001). (En) gendering multicultural identities and representations in education. *Theory and Research in Social Education* (29), 129-151.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2010). *Dialogar y Transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Avery, P. G., & Simmons, A. M. (2001). Civic life as conveyed in United States civics and history textbooks. *International Journal of Social Studies*, 15 (Fall/ Winter), 105-130.

Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*, Editorial Alianza: Madrid.

Banks, J. A. (1993). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (2004a). Introduction: Democratic Citizenship Education in a Multicultural Societies. En J. A. Banks, *Diversity and Citizenship Education* (págs. 3-16). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Osler, A., Murphy-Shigematsu, S., & Parker, W. C. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.

Banks, J. and Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education Historical, theoretical, and philosophical issues. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Education* (págs. 137-154). New York: Routledge.

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Barret, m. (1980). *Women's oppression today*. London: Verso editors.
- Barton, K. C. (2002). Masculinity and Schooling. *Theory and Research in Social Education*, 30 (2), 306-312.
- Beasley, S. (2005). *Critical & Sexuality. Critical theories, critical thinkers*. London: Sage.
- Beauvoir, C. (2005). *El segundo sexo*. Barcelona: Cátedra.
- Benavente, J., & Núñez, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía (Ed.), *Del silencio a la palabra* (págs. 153-176). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Bengoa, J. (2011). *El Estado desnudo. Acerca de la formación de lo masculino en Chile*. [En línea] <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/digitalfree/1996/libro/011865.pdf> [Consultado en: Julio 2011].
- Bentz, V. M. & Shapiro, J. J. (1996). *Mindful Inquiry in Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bernard-Powers, J. (1995). Out of the cameos and into the conversation: Gender, social studies, and curriculum transformation. En J. Gaskell & J. Willinsky (Eds), *Gender in/forms curriculum: From enrichment to transformation* (págs. 191– 209). New York: Teachers College Press.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En: en J. Félix Angulo y N. Blanco. *Teoría y desarrollo del currículum*, (pp. 263-279). Málaga: Aljibe.

Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

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

Bonilla, A. Y Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Coord.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (págs. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.

Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, (36), 81-109.

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

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

Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop Reading straight, *Educational Theory*, 45, 151-165.

Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. M. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. (págs. 197-228) Barcelona: Icaria.

Bullock, A. & Stallybrass, O. (1977) (Eds.). *The Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Fontana.

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

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

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.

Casas, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, (6) (21).

Castles, S. (2004). Migration, citizenship, and education. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (págs. 17– 48). San Francisco: Jossey-Bass.

Cavieres, E. y Salinas, R. (1991). *Amor, sexo y matrimonio en el Chile tradicional*. Valparaíso: Instituto de Historia, Universidad Católica de Valparaíso.

Cebreiro López, B. Y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

Chodorow, N. (1999). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*: CA: University of California Press.

Chodorow, N. (1980). Gender, relation, and difference in psychoanalytic perspective. In H. Eisenstein and A. Jardine, *The Future of Difference*. Boston: G. K. Hall.

Claudino, S. (2015). Construir un curriculum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-66). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Connell, R. (1997). “la organización social de la masculinidad” en “masculinidad / es: poder y crisis”. Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.). *Ediciones de las Mujeres*, Santiago: Isis Internacional, FLACSO.

Connell, R. W. (1993). Disruptions: Improper masculinities and schooling. En L. Weis and M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices* (pp. 191-208). New York: State University of New York.

Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: a case of a secondary social studies teacher. En *Theory and Research in Social Studies*, vol. XVIII, n°3, pp. 248-273.

Coudannes, M. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la Historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 135-144). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Creamer, E. (2006). Experimenting with voice and reflexivity in social science text. In C. Conrad, & R. Serlin (Eds.). *The Sage Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (Págs. 529-542). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.

Crocco, M. S. (1997). Making time for women’s history When your survey course is already filled to overflowing. *Social Education*, 61 (1), 32-37.

Crocco, M. S. (2000b). Women, citizenship and the social studies. *Educational Forum*, 65 (1), 52-59.

Crocco, M. S. (2001). The missing discourse on gender and sexuality in the social studies. *Theory into Practice*, 40, 65-71.

Crocco, M. S. (2002a). Homophobic hallways: Is anyone listening? *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 217-233.

Crocco, M. S. (2002b). Peace Education: What's Gender Got to Do With It? *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 462-469.

Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En. E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities 3rd ed.* (pp. 171-193). Albany: State University of New York Press.

Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Crocco, M. S., & Cramer, J. (2005b). Technology use, women, and global studies in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1), 38-49.

Crocco, M. S., & Cramer, J. F. (2005a). Women, WebQuests, and teaching controversial issues in the social studies. *Social Education*, 69(3), 143-148.

Crocco, M. S., & Libresco, A. S. (2007). Gender and social studies teacher education. En D. Sadler & E. Silber (Eds.). *Gender and teacher education: Exploring essential equity questions* (págs. 109-164). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Crocco, S. M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. *Handbook of Research in Social Studies Education*, 172-196.

Cruz, B. C., & Groendal-Cobb, J. L. (1998). Incorporating womens voices into the middle and senior high school history curriculum. *Social Studies*, 89, 271-75.

Cummins, J. (2001). Empowering Minority Students: a Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71 (4), 649-675.

Daly, M. (1978). *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*. Boston: Beacon Press.

Dam, G. T., & Rijkschroeff, R. (1996). Teaching women's history in secondary education: Constructing gender identity. *Theory and Research in Social Education*, 14 (1), 71-89.

De la Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-80). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender, Essays on Theory, Film and Fiction*. London: Mcmillan Press.

Deaux, K. & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. In *Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research* (Págs. 1-13). Thousand Oaks, CA: Sage.

Del Olmo Pintado, M y Gutiérrez Sánchez, C. (2006). Identidad y educación. Una perspectiva teórica. *Íber* (47), Barcelona: Graó.

Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.

Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las Ciencias Sociales en Cataluña: Nuevas propuestas didácticas. *Íber* (64), 111-120.

Duby, G. y Perrot, M. (2000). *Historia de las mujeres: 5 tomos*. España: Taurus.

Duke, S. (2007). *A narrative case study evaluation of the role of Nurse Consultant in palliative care*. Tesis doctoral. University of Southampton, England.

Epstein, J. (1999). Review of Difference Troubles, *Sexualities*, 2, 2, 270-271.

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

Evans, R. W. (1988). Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, n°3, pp. 203-225.

Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n°3, pp. 210-240.

Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, n°2, pp. 101-138.

Evans, R. W. (1993). Ideology and the Teaching of History: Purposes, Practices, and Student Beliefs. En J. Brophy (ed.). *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 179-214.

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*. NY: Basic Books.

Feiner, S. E. (1993). Introductory economics textbooks and the treatment of issues related to women and minorities, 1984-1991. *Journal of Economic Education*, 24 (2), 145-162.

Fernandois, J. y Stuvan, A. M. (ed.) (2011). *Historia de las mujeres en Chile, tomo 1*. Santiago: Taurus.

Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA.

Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en las enseñanzas de las ciencias sociales. En I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante.

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*, 47, 33-44.

FETE (2013). *Un recorrido por la historia de las mujeres*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.

Fontana, J. (1973). *La historia*. Barcelona: Salvat.

Fontana, J. (2002). *La historia de hombres*. Barcelona: Crítica.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.

- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fouts, J. T. (1990). Female students, female teachers, and perceptions of the social studies classroom, *Social Education*, 54, 418-420.
- Francke, D., & Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 361-375.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación, en *Revista de Trabajo*, 6, 4, 83-99.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía para la liberación*. Barcelona: Graó.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- García Colmenares, C. y Nieto Bedoya, M. (1989). Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 671-678.
- 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.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80.

García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2012). Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad, en M. Martín Clavijo (ed.), *Actas Congreso Internacional De La Asociación Universitaria De Estudios De Las Mujeres. Más igualdad. Redes para la igualdad* (291-300), Sevilla: AUDEM.

García, M., Troiano i Gomà, H., Zaldivar 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.

Garreta, N. Y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos E. G. B.* Madrid: Serie Estudios 14.

Gaviola, E., Jiles, X., Lopestri, L y Rojas, C. (2007). *Queremos votar en las próximas elecciones*. Santiago: LOM.

Gillborn, D. (1990). *'Race', Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Unwin Hyman/Routledge.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacía una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y cultura. En H. Giroux y P. McLaren, *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.

Gómez, C. Y Tenza, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO. A. M. Hernández Carretero,

C. R. García Ruíz y 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. 781-792) Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Gomm, R., Hammersley, M. Y Foster, P. (Eds.). (2004). *Case Study Method: Key Issues, Key Texts*. London: Sage.

González Valencia, G. A. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

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

González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de Educación Primaria y Secundaria. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Gouldner, A. (1970). *The coming crisis of western psychology*. New York: Basic Books.

Gramsci, A. (2009). *Cuadernos desde la cárcel: pasado y presente*. Barcelona: Casa Juan Pablo.

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.

Grosz, E. (1997). Psychoanalysis and the imaginary body. In S. Kemp and J. Squires (eds). *Feminism*. NY: Oxford University Press.

Gutiérrez Sánchez, J. (2012). *Presencia y tratamiento de la mujer en los libros de texto: ¿Invisibilidad, transversalidad o patchwork políticamente correcto? Análisis y reflexión*. [Tutora M. J. González Hernández] Trabajo final de Máster en formación del profesorado de secundaria. Santander, España. Universidad de Cantabria.

Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, trans. J. Shapiro. London: Heinemann.

Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.

Hahn, C. L. (1996a). Gender and Political Learning. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 8-36.

Hahn, C. L. (1996b). Research on issues-centered social studies. In R.W. Evans & D.W. Save (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (págs. 26– 39). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Hahn, C. L. & Torney-Purta, J. (1999). The IEA Civic Education Project: National and international perspectives. *Social Education*, 63 (7), 425– 431.

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

Hernández, H. And Metzger, D. (1996). Issues-Centered Education for Language-Minority Students. En R. W. Evans, & D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (págs. 111-120). New York: NCSS.

Hertz, R. (1997). *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hess, D. (2002). Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education* 30(1), 10-41.

Hidalgo, E. et al. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

Hobsbawm, E. (1982). *Industria e Imperio*. Barcelona: Ariel.

Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente*. Barcelona: Crítica.

hooks, b. (2000). *Feminism theory: From margin to center*. Boston: South End.

Hubbard, P. (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.

Hutchinson, E. (1992). "El feminismo en el movimiento obrero chileno: la emancipación de la mujer en la prensa obrera feminista, 1905-1908". En *Proposiciones* Vol.21. Santiago de Chile: Ediciones SUR, diciembre, Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=490>. [Consultado en: 21-08-2010]

Hutchinson, E. (1995). "La defensa de las "hijas del pueblo". Género y política obrera en Santiago a principios de siglo". En Godoy, Lorena [et al.]. *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Coedición SUR/CEDEM; 1ª edición. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=694>. [Consultado en: 21/08/2010].

Hutchinson, E. (2001). *Labores propias de su sexo*. Santiago: LOM.

Hutchison, E. (1992). El feminismo en el movimiento obrero chileno. *Proposiciones*, 21, Santiago: SUR ediciones.

Irigaray, L. (1985a). *This Sex Which is Not One*. New York: Cornell University Press.

Irigaray, L. (1985b). *Speculum of the Other Woman*. NY: Cornell University Press.

Jackson, S. (1998). Feminist social theory. In S. Jackson and J. Jones (eds). *Contemporary Feminist Theories*. NY: University Press.

Jara, M. Á. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente: estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docente*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici, S. (Dir.) (1986): *Psicología Social*, Vol. 2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 469-495.

Jodelet, D. (ed.) (1994). *Les representations sociales*. París: PUF.

Karnes, M. (2000). Girls can be president: Generating interest in an inclusive history. *Social Studies and the Young Learner*, 12 (3), M5-8.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In A. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (págs. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuzmic, J. (2000). Textbooks, knowledge, and masculinity: Examining patriarchy from within. En N. Lesko (Ed.), *Research on Men and Masculinities Series: Masculinities at school*. (págs. 105-127). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Kvale, S. (1996). *InverViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lacan, J. (1972). *Escritos*. México: Siglo XXI.

Ladson-Billings, G. (1996). Multicultural Issues in the Classroom: Race, Class, and Gender. En R. W. Evans, & D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (págs. 101-110). New York: NCSS.

Latapí, P. y González, E. (2015). Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia: una mirada etiológica al caso de Secundaria en México. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Post-modern*. New York: Routledge.

Lather, P. (1992). Post-critical pedagogies: a feminist reading. In C. Luke (ed.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.

Lavrin, A. (1995). *Women, Feminism and Social Change in Argentina*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska.

LeCompte, M., Millroy, W. L. & Preissle, J. (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press.

León, M. (2015). Mujeres que hacen historia, mujeres que hacen la historia. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 853-860). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Lerda, S. Y Todaro R. (1997). ¿Cuánto cuestan las mujeres?, un análisis de lo labores por sexo. *En Sociología del trabajo* (30). 3-23.

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

Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness*. New York: Oxford University Press.

Levstik, L. & Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: 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.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic inquiry. In D. D. Williams (ed.) *Naturalistic Evaluation* (Págs. 73-84). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lofland, J., & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.

Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González, & C. Lomas (coords.), *Mujer y Educación* (págs. 193-209). Barcelona: Graó.

Macbeth, D. (2001). Qualitative Inquiry. *Reflexivity in Qualitative Research: Two Readings, and a Third*, 7(35), 35-68.

Marolla Gajardo, Jesús (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos, en J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una Mirada al Pasado y un proyecto de Futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Págs. 305-314). Barcelona: UAB servei de publicacions.

Marolla Gajardo, Jesús (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 Ruíz y 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.. 889-898) Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Marolla Gajardo, Jesús. (2013). Presencia de los Estudios de Género en el Currículum de Segundo medio en Chile. *Comunicaciones en Humanidades*, N°. 2, Vol. 1. pp. 196-207.

Martínez Ten, L., Peyrot Marcos, B., Sánchez De Madariaga, E., Muñoz, E., Heredero, C., Fernández Sánchez, M. D. M., Bardón Álvarez, F. Y Zafra Lizcano, R. (2011). *Las maestras de la República*. España: FETE-UGT, FECCOO, STES.i y Ministerio de Sanidad, Política Social e igualdad.

Martínez, M. D., Baró, C. M., & Ruiz, C. R. (2004). Mujeres y Currículum. Carmen de Burgos y María Zambrano. En M. I. Muñoz, & D. P. Pérez, *Formación de ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Alicante.

Maza, E. (1980). Catolicismo, anticlericalismo y extensión del sufragio a la mujer en Chile *Estudios públicos/ Centro de Estudios Públicos*. Santiago: El Centro, 58, p. 137-197.

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

McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En N. Noddings, *Educating Citizens for Global Awareness* (págs. 22-39). New York: Teachers College Press.

Mclaren, P. & Kincheloe, J. L. (2015). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

McLeod, J. S., & Silverman, S. T. (1973). *You won't do: What textbooks on U. S. Government teach high school girls*. Pittsburg, PA: Know, Inc.

McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control: School structure and knowledge*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merryfield, M. M. (2000a). Using electronic technologies to promote equity and cultural diversity in social studies and global education. *Theory and Research in Social Education* 28 (4), 502-526.

Merryfield, M. M. (2000b). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429-443.

Merryfield, M., & Crocco, M.S. (2003). Women of the world: A special issue of *Social Education* 67(1).

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, J. (1996). *School for women*. London, UK: Virago.

Mohanty, C. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. NC: Duke University Press.

Montecino, S. (2008). *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia*. Santiago: Catalonia.

Moreno, A. (2006) *El arquetipo viril protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Edicions de les Dones.

Moreno, M., y Sastre, G. (2003). Visión de la enseñanza desde otra identidad. En M. D. Villuendas, & Á. J. Gordo López, *Relaciones de género en psicología y educación* (págs. 65-76). Madrid: Comunidad de Madrid.

Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Acomplishing School-Centred Evaluation*. Dereham: Peter Francis.

Moscovici, S. (1961). EL psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemal, Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1961).

Moscovici, S. (1981). *Representaciones Sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Mouffe, Ch. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical, en *Debate feminista*, 4, 7, 3-22.

Mozans, H. J. (1974). *Woman in science*. Cambridge: Massachusetts, Institute of Technology.

Nahir Solana, M. (2013). La teoría queer y las narrativas progresistas de identidad. *Revista de estudios de género, La Ventana*, IV, 37, 7-105.

Nash, M. (1984). Nuevas dimensiones en la historia de la mujer. En Mary Nash (ed.), *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*. Barcelona: Editorial del Serbal.

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

Nystrand, M., Gamoran, A. & Carbonara, W. (1998). *Towards and ecology of learning: the case of classroom discourse and its effects on writing in high school English and social studies*. Albany: National Research Center in English Learning and Achievement.

Oakley, A. (1998). Gender, Methodology and People's Ways of Knowing: Some Problems With Feminism and the Paradigm Debate in Social Science. In, *Sociology*, 32(4), 707-731.

Oesterreich, H. (2002). "Outing" Social Justice: Transforming Civic Education Within the Challenges of Heteronormativity, Heterosexism, and Homophobia. *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 287-301.

Ortega, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de ciencias sociales de 1º de ESO. A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y 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. 943-952) Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), pp. 161-178.

Pagès, J. et al. (2010). *Les Dones del 36*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació [Recurso Electrónico].

Pagès, J. y Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban, A. (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.

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

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

Pagès, J. y Santisteban, A. (cords.) (2011). *Les qüestions socialment vives I l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Pagès, J. y Villalón, G. (2013a). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudios de Historia de Chile de educación primaria. En *Clío y Asociados*. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-18.

Pagès, J. y Villalón, G. (2013b). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), 29-66.

Pajares, M. F. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct". *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Parrón, N. (eds) (2010). *Todo lo que las chicas deben saber de la historia de las mujeres (y los chicos también)*. FETE-UGT / Instituto de la Mujer. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea, ediciones.

Pinochet, S. (2014). La enseñanza de la historia de la infancia como una herramienta para potenciar la formación ciudadana y democrática en la escuela en J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una Mirada al Pasado y un proyecto de Futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Págs. 715-724). Barcelona: UAB servei de publicacions.

Pinochet, S. (2015a). 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 Ruíz y 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 y AUPDCS.

Pinochet, S. (2015b). Tesis doctoral. *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no aparecen en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pinto, J. (ed.) (2011). *Mujeres. Historias chilenas del siglo XX*. Santiago: LOM ediciones.

Pizarro Carmona, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12 (15), 27-38.

Ponte, J. P. (1994b). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. En L. Bazzini (Ed.), *Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the 'Fifth international conference on systematic cooperation between theory and practice in mathematics education'*. Italia: Grado.

Pugh, J. L., & García, J. (1996). Issues-Centered Education in Multicultural Environments. En R. W. Evans, & D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (págs. 121-129). New York: NCSS.

Richburg, R. W., Nelson, B. J., & Tochtermann, S. (2002). Gender inequity: A world geography lesson. *The Social Studies*, 93, 23-30.

Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Archidona Málaga: Aljibe.

Saenz, A. (2015). La historia oral y la fotografía como recursos didácticos para recuperar el protagonismo de las mujeres en la Historia. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 315-324). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Sadker, M. & D. Sadker. (1986). Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School. *Phi Delta Kappan* 67, 512-515.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Sadker, M. & D. Sadker. (1991). The issue of Gender in Elementary and Secondary education. En *Review of Research in Education* 17, 269-334.

Salazar, G. (1992). La mujer de “bajo pueblo” en Chile. Bosquejo histórico. En *Proposiciones* Vol.21. Santiago de Chile: Ediciones SUR. p. 64.

Salinas, C. (1987). La mujer proletaria: una historia por contar. Concepción: LAR.

Salinas, C. (1994). Las chilenas de la colonia: virtud sumisa, amor rebelde. Santiago: LOM.

Sant, E. (2013). *L'Ensenyament I L'Aprenentatge de La Participació*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sant, E., González, N., Pagès, J., Santisteban, A. Y Oller, M. (2014). La historia de Catalunya está protagonizada por Franco y los segadores. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Simposio Internacional de didáctica de las ciencias sociales (Págs. 515-534). Barcelona: AUPDCS.

Santisteban, A. (2005). *Les Representacions i l'ensenyament del temp històric: estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

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

Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist persuasions for human inquiry. in N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage.

Scott, J. (1986). "Gender: Still a Useful Category of Analysis?" *American Historical Review*, 91, pp. 1053-1075.

Scott, J. (1988a). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.

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

Seidman, S. (1993). Identity and politics in a "postmodern" gay culture: some historical and conceptual notes. In M. Warner (ed.) *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (págs. 105-142). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Schmeichel, M. (2011). Feminism, Neoliberalism, and Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 39 (1), 6-30.

Shug, M. C. (1989). Why teach social studies? Interviews with elementary teachers. *The Social Studies*, 40(2), 73-77.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, N°2, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp- 1-22.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Smith, R. M. (1997). *Conflicting visions of citizenship in U.S. History*. New Haven, CT: Yale University Press.

Smith, R. W. (1996). Schooling and the formation of male students' gender identities. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 54-70.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2-9.

Spivak, G. (2012). Feminism and Critical Theory. In G. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. London: Routledge.

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

Spivak, G. (1992b). Acting Bits/Identity Talk. *Critical Inquiry*, 18 (4), 770-803.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stanley, B. W. (2010). Social Studies and the Social Order, Transmission or Transformation? En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 17-24). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Stone, L. (1996). Feminist Political Theory: Contributions to a conception of Citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 36-53.

Subirats, M (coord.) (1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. (1998). Educación y Cultura desde la diversidad de géneros. *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé, & X. Rambla, *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (págs. 17-21). Madrid: Síntesis.

Subirats, M. Y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Talburt, S y Steinberg, S. R. (eds) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.

Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Laia.

Thornton, S. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (págs. 81-92). New York: Teachers College Press.

Thornton, S. J. (1991a). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En J. P. Shaver (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan, pp. 237-248.

Thornton, S. J. (1991b). ¿Hay que enseñar más historia? *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº3-4, pp. 55-60.

Thornton, S. J. (2002). Does Everybody Count as Human? *Theory and Research in Social Education*, 30 (2), 178-189.

Thornton, S. J. (2010). Silence on Gays and Lesbians in Social Studies Curriculum. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 87-94). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Tinsman, H. (2009). *La tierra para el que la trabaja: Género, sexualidad y movimientos campesinos en la reforma agraria chilena*. Santiago de Chile: LOM.

Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En A. González, & C. Lomas (coords.), *Mujer y Educación* (págs. 169-182). Barcelona: Graó.

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

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schultz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Tovar, R. (2015). La invisibilidad de la mujer en la Historia: contenidos de Historia Moderna en el currículo de Ciencias Sociales (México). En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 1011-1022). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Usher, P. (1996). Feminist approaches to research. In D. Scott and R. Usher (eds) *Understanding Educational Research* (Págs. 120-142). London: Routledge.

Vance, C. (1992). Social construction theory: problem in the theory of sexuality. In H. Crowley and S. Himmelweit (eds.) *Knowing Women: Feminism and Knowledge*. Cambridge: Polity.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.

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.

Vega, C. (2002). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En A. González, & C. L. (coords.), *Mujer y Educación* (págs. 13-20). Barcelona: Graó.

Veneros, D. (ed.) (1997). *Perfiles revelados. Historias de Mujeres en Chile. Siglos XVIII-XX*. Santiago: USACH.

Volman, M., ten Dam, G., & van Eck, E. (1993). Girls in the educational research discourse. *Comenius*, 13(2), 196-217.

VV.AA., La otra historia (Mujeres hablando de mujeres), Tertulia Feminista Les Comadres. Gijón. 2003.

Weeks, J. (1985). *Sexuality and its Discontents: Meanings, Myths & Modern Sexualities*. London: Routledge.

Wilson, E. K. & Readence, J. E. (1993). Preservice elementary teachers' perspectives and practice of social studies: The influence of methods instruction and the cooperating teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 26(1), 222-231.

Wilson, E. K., Konopak, B.C. y Readence, J. E. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: examining conceptions and practices. *Theory and Research in Social Education*, 22(3), 364-379.

Wilson, S. M. & Wineburg, S. S. (1988). Peering at history from different lenses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American History. *Teachers College Record*, 89(4), 525-539.

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

Whittle, S. (1996). Gender fucking or fucking gender? In R. Ekins and D. King (eds.) *Blending Genders: Social Aspects of Cross-Dressing and Sex Changing*. London: Routledge.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: Sage.

Wollstonecraft, M. (2009). *Vindication of the Rights of Women*. New York: W. W. Norton and Company.

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

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zárate, M. S. (2007). *Dar a luz en Chile, siglo XIX: De la "ciencia de hembra" a la ciencia obstétrica*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros, DIBAM/ UAH.

Zárate, M. S. y Godoy, L. (2005). Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile. *Cuadernos de investigación*, 2, Santiago: centro de estudios de la mujer.

Zemon Davis, N. (2001). La historia de las mujeres en transición: el caso europeo. En Anne Pérotin-Dumon, *El género en historia* <http://www.sas.au.uk/ilas/genero>

Zong, G. (2002). Can computer mediated communication help to prepare global teachers? An analysis of preservice social studies teachers' experience. *Theory and Research in Social Education*, 30 (4), 589-616.