

**¿SE INCLUYE LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN LAS AULAS DE
CIENCIAS SOCIALES?
REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONCEPCIONES DEL
PROFESORADO CHILENO SOBRE LA PRESENCIA O AUSENCIA
DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES.**

Jesús Marolla Gajardo¹.
Universidad Autónoma de Barcelona.
jesusmarolla@gmail.com

La investigación se enmarca en las posibilidades que tienen los y las profesoras de Chile para incluir y trabajar la historia de las mujeres en las aulas. El problema central es la invisibilidad y escasa presencia que existen en torno a las problemáticas de mujeres en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en las clases de historia y ciencias sociales. Los objetivos del escrito son parte de la tesis doctoral que trabaja sobre las concepciones y representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia de las mujeres. Apoyado en la metodología de la teoría fundamentada presento algunos resultados sobre las concepciones que tiene el profesorado sobre sus prácticas. Este artículo reflexiona sobre algunas de las concepciones y representaciones sociales que adopta el profesorado. Es necesario someter a crítica las prácticas que deberían guiar el conocimiento escolar, las cuales deberían propiciar marcos que luchen contra la opresión, la desigualdad, la discriminación y se abran a la diversidad, la inclusión y el respeto por las diferencias. Es central para la investigación posicionarse desde la idea de que los y las alumnas deben ser agentes de la deconstrucción normativa de las categorías de sexo y género, a fin de que a través de la inclusión de temáticas se avance en justicia social e igualdad.

¹ Doctorando en Investigación en Educación con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

1-¿Por qué incluir la historia de las mujeres en las aulas de historia y ciencias sociales?

Actualmente se asiste a numerosos cambios a nivel educativo. Tanto desde la perspectiva curricular, desde la formación del profesorado, como desde las administraciones de los centros. En tales reformas no ha existido consideración hacia las problemáticas que afectan a las mujeres, tanto desde perspectivas sexuales como del género. Por lo tanto se ha provocado un desconocimiento que ha marginado el trabajo en contra la discriminación por sexo (sin olvidar discriminación por clase y etnia). Las mujeres representan el 50% de la población mundial, sin embargo, su presencia en la historia y en la enseñanza sigue siendo mínima (Pagés y Sant, 2012).

La presente comunicación se enmarca en algunas concepciones del profesorado chileno sobre la ausencia o presencia de la historia de las mujeres en la enseñanza. Para el escrito me apoyo en perspectivas de la historia y del género, desde la educación y la inclusión de las mujeres y los estudios de género y feministas.

Desde la historiografía me baso en Burke (1999) y la “Nueva Historia”. El autor ha planteado que todo puede tener una “historia” y por tanto es fundamental conocer el devenir de la gente corriente. Tradicionalmente se ha trabajado en base a generales, políticos, estadistas, entre otros hombres que han manifestado poder. Hobsbawm (1999) ha planteado algo similar al considerar que tanto los hombres como las mujeres han sido actrices importantes a lo largo de la historia, ya que en base a ellas y ellos se han llevado a cabo los cambios sociales.

Por último, Salazar (1992) ha planteado que desde la historiografía tradicional se ha dejado invisible a la “otra mitad de la historia”, es decir, a las mujeres chilenas y sobre todo a las mujeres chilenas de “bajo pueblo”. Tales autores plantean que desde la historia existen investigaciones que se han preocupado de rescatar el devenir de las mujeres (y de otros colectivos invisibilizados). Connell (1997) desde los estudios de las masculinidades, ha realizado aportes para el análisis y reflexión en torno a tales construcciones sociales.

Tanto Foucault (2005, 2008) así como teóricas feministas como Beauvoir (2005), Wittig (2006), Butler (1999, 2006) y Haraway (1995) han analizado y reflexionado a cómo la hegemonía y el poder actúan en la sociedad y han formado construcciones históricas que han monopolizado la formación de los géneros, la normalización de las identidades y los sexos. Para lograr comprender tales procesos y aplicarlos en la enseñanza es necesario plantear una comprensión dialéctica de las problemáticas en que se insertan las mujeres y su invisibilización.

Butler (2006) manifiesta que se debe comprender el género como una categoría histórica y cultural que ha configurado el cuerpo, el sexo y las sexualidades. No es posible comprender categorías como “hombre” “mujer” o “trans” si no son sometidas a reflexiones culturales e históricas. Butler (1999) agrega que tales construcciones están determinadas por los discursos heterosexuales y el poder patriarcal. Desde la performatividad del género, los conceptos que se utilizan nunca son fijos, sino que siempre están siendo rehechos. Wittig (2006) afirma que la categoría de sexo es propia del sistema heterosexual impuesto en la sociedad. Tal sistema funciona a través de la reproducción sexual, en donde conceptos como “hombre” y “mujer” existen solo en tales contextos de forma naturalizada.

Scott (2008) ha planteado que considerando las investigaciones sobre historia de las mujeres y de los hombres, actualmente los focos deben posicionarse en las significaciones subjetivas y colectivas de hombres y mujeres vistos como categorías de identidad. La educación debe considerar, por tanto, que el género y la identidad son construcciones y que obedecen a contextos determinados. Ya no se puede hablar de conceptualizaciones objetivas, estables y/o inalterables. Por último considero los planteamientos de Foucault (2008), quien afirma que el “conocimiento” del género y la de diferencia sexual no es absoluto ni verdadero, sino que es relativo. Tal conocimiento obedece a los contextos y a relaciones de poder, dominación y subordinación bajo los cuales se erige. Tales categorías no solo obedecen a los lineamientos políticos, sino que forman parte de las ideas, de las instituciones, de las estructuras, de las prácticas privadas, públicas y cotidianas, entre otros espacios que componen las relaciones sociales y las dinámicas de ordenar el mundo bajo tales parámetros.

Desde la didáctica de las ciencias sociales y la pedagogía crítica me enmarco en los planteamientos de Crocco (2008, 2010), Espigado (2004), Fernández (2004), Giroux (1997, 2003), Lerner (1979), McIntosh (1983), McLaren (2005), Pagès y Sant (2012) y Woynshner (2002). Crocco plantea que existe una gran debilidad para incluir cursos sobre mujeres en la formación del profesorado. Coincide con Woynshner (2002) en afirmar que se presentan problemáticas como la falta de materiales y el conocimiento sobre su historia. Para Crocco (2008) es fundamental en este proceso reconstruir y desmontar los estereotipos y los prejuicios culturales que se han construido en torno a las mujeres y su historia.

Espigado (2004) y Fernández (2004) coinciden en afirmar que para trabajar con la historia de las mujeres debe existir un cambio de enfoques en las prácticas realizadas. Visibilizar la historia de las mujeres debe provocar que se fomente la reflexión y el análisis sobre la marginalidad y la discriminación que han sufrido. La finalidad debiera ser que los y las estudiantes se comprometieran con las transformaciones que la sociedad requiere en cuanto a género y sexo. Pagès y Sant (2012) plantean que la visibilización realizada sobre las mujeres en las aulas, la ha reflejado de forma minoritaria, anecdótica y de manera subsidiaria a la historia de los hombres. Aunque se incluyen algunos temas (mínimos sobre mujeres), estos son trabajados desde los lineamientos que define el androcentrismo. Lerner (1974) y McIntosh (1983) han reconocido las problemáticas que han afectado a las mujeres. Ambas autoras han descrito por fases cómo debería ser la progresión curricular que vaya desde la invisibilidad de las mujeres hacia su visibilidad.

Giroux (1997) afirma que desde la educación se deben considerar las perspectivas de género (y raciales y étnicas). Se debe incluir la problematización de las representaciones de las mujeres y las relaciones de poder patriarcales, así como la problematización de las identidades sexuales. El autor plantea que desde el posmodernismo, la construcción del género debe contextualizarse y problematizarse con el objetivo de transformar las categorías políticas y sociales que inciden en su composición. Para Giroux el estudio e inclusión de tales temáticas debe estar directamente vinculada al desarrollo de la

democracia y la libertad. Se deben comprender los contextos bajo los cuales nacen y se desarrollan tales categorías y deconstruir los espacios de poder que han generado.

Mclaren (2005) afirma que se deben crear espacios revolucionarios que sometan a reflexión y posibilidad las construcciones opresivas del patriarcado (así como el capitalismo, el racismo y el colonialismo). Desde la escuela se deben llevar a cabo compromisos con las luchas contra la opresión sexista que ha marginado a grandes cantidades de la población. El objetivo de la inclusión de tales temáticas debe ser la inclusión de todos y todas las integrantes de la sociedad, propiciando la justicia social, la diversidad y la igualdad. McLaren plantea que las escuelas deben ser reconocidas como espacios de conflicto de clase y género. La inclusión de tales temas debe provocar que se cuestionen y transformen los aspectos sexistas y aquellas estructuras que generan opresión tanto privada, como pública, doméstica y cultural, entre otros. Ningún material ni programa educativo está exento de intenciones políticas e ideológicas relacionadas con el género (y el poder, la clase social y la cultura).

2-Metodología y objetivos

La investigación y los resultados que presento a continuación se enmarcan en dos preguntas que sirven como guía. Por un lado me cuestioné cuáles eran las representaciones sociales y concepciones que manifiesta el profesorado de secundaria chileno con respecto a la inclusión y al trabajo con la historia de las mujeres. Por otra parte me interrogué cuáles eran los objetivos y las finalidades que expresaba el profesorado con respecto a la historia de las mujeres y la inclusión de éstas temáticas.

En base a ambas interrogantes me posicioné bajo los objetivos de conocer, comparar y contrastar las finalidades y la visión sobre la enseñanza de la historia de las mujeres de los y las profesoras de secundaria chilenas. Además, establecí como objetivo analizar, comparar y valorar el papel y la utilidad que le asignan a la inclusión y al trabajo con la historia de las mujeres. La información del profesorado que se presenta a continuación se ha obtenido por medio de entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas. Tales tareas se realizaron entre los meses de noviembre del 2014 y marzo del 2015.

La muestra estuvo compuesta por 3 profesores y una profesora que aceptaron participar en las entrevistas. La elección fue motivada por la cercanía y las facilidades para el acceso al profesorado. La heterogeneidad de los y la docente fue un aspecto que motivó su elección. Mario realiza clases en un colegio público y tradicional de hombres de Santiago, Diego trabaja en una escuela tradicional pública de mujeres, Leandro en una escuela pública mixta y Pancha en una escuela mixta que pertenece a una fundación religiosa. Coincidentemente los y la profesora se han formado en la misma universidad estatal.

Debido a que los marcos teóricos en que me posicioné no han ahondado en los objetivos establecidos, para realizar el proceso de análisis consideré los postulados de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967, 1992). Ambos autores establecen tal teoría como un método de investigación de naturaleza exploratoria cuyo propósito es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos. El análisis que se realiza es descriptivo/interpretacional ya que lo que pretende es la identificación (y categorización) de elementos (temas, pautas, significados, contenidos) y la exploración de sus conexiones, de su regularidad o rareza, y de su génesis, como indica Bisquerra (2014).

En un primer momento se establecieron tendencias en los discursos del profesorado, para luego interpretar la información en forma de categorías. Tales categorías son el reflejo de las finalidades y la utilidad que expresan y que le asigna el profesorado a la inclusión y trabajo con la historia de las mujeres.

3-Discusión teórica y resultados

Este apartado expondré parte del análisis realizado a las entrevistas realizadas al profesorado. La presentación la realizaré en tres secciones: las finalidades de la enseñanza de la historia; los y las protagonistas de las clases y las ventajas de la inclusión de la historia de las mujeres. En análisis lo iré comentando con algunos referentes teóricos que sustentan la investigación. Las reflexiones que se presentan son resultado de la metodología de la teoría fundamentada.

4- ¿Para qué enseñamos historia y ciencias sociales?

El profesorado ha manifestado, de forma general, que las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales 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.

Mario ha planteado que sus objetivos de enseñanza son la comprensión de “[...] los procesos históricos como una reconstrucción del pasado [...]” a fin de que se fomente la empatía histórica. El profesor busca que se trabaja en base a valores como el respeto a la diversidad y a la “multiplicidad de opiniones”. Afirma que es fundamental que las clases sean vistas como un “proceso” en el cual se fomente a los y las estudiantes la capacidad de “[...] reconocerse a sí mismos como sujeto histórico, y que eso ciertamente posibilita la formación de una persona mucho más identificada con su sociedad”. Mario establece como fundamental que se persiga la formación de estudiantes comprometidos con la tolerancia, la diversidad y la democracia.

Diego afirma que su principal finalidad es la comprensión de las problemáticas del presente a través del estudio del pasado. El profesor plantea que a través de tal comprensión los y las alumnas deben “[...] plantarse como actor social dentro del presente que le toca a cada persona en el país que sea o en su contexto en el que se encuentre.” Lo que establece Diego es similar a lo planteado por Mario, ya que implica el compromiso de los y las estudiantes para la transformación social.

Pancha de manera similar a los anteriores profesores afirma que para ella lo fundamental es la comprensión del presente a través del estudio de los acontecimientos y procesos del pasado. Argumenta que persigue que los y las estudiantes entiendan que “[...] lo que nosotros somos hoy viene por parte de una construcción que es anterior”. Espera que los y las estudiantes 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, por qué las culturas son distintas. Entonces, despierta mucho lo que es el pensamiento de los chicos y la capacidad de argumentar [...]”

Pancha establece como objetivo que los y las estudiantes desarrollen el pensamiento. Cabe destacar que tal desarrollo del pensamiento va en el sentido de argumentar, y no establece ni plantea finalidades sociales como lo realizaron los profesores comentados anteriormente.

Leandro de manera similar a los y la profesora, afirma que establece como finalidades la formación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico. Para él los y las estudiantes deberían establecer compromisos con las transformaciones sociales que se requieren. Para lograr tales objetivos, Leandro se basa en lo que define el currículo nacional. Busca “poder fomentar esto de la formación ciudadana y el pensamiento crítico. Para el pensamiento crítico se da mucho los contenidos y los objetivos sobre todo en las bases curriculares [...]” En general los y la profesora coinciden en las finalidades y objetivos que establecen para enseñar historia y ciencias sociales. Para el profesorado, por tanto, la enseñanza de las temáticas de sus clases tiene finalidades sociales, ya que implican directamente un trabajo en valores, comportamientos y actitudes para con el medio social y cultural. Desde el trabajo que esperan realizar los y las estudiantes, deberían llevar a cabo las transformaciones sociales que se necesitan.

5- ¿Quiénes protagonizan las clases de historia y ciencias sociales?

A continuación expondré parte del análisis realizado sobre los protagonistas de las clases que realizan los y la profesora participante de la entrevista. En general, los y la profesora comentan que la inclusión de temáticas sobre mujeres es mínima en contraste al trabajo que se realiza en torno a la historia política, económica y bélica con protagonistas hombres.

Mario plantea que sus clases están “[...] enfocadas en la política y en ese contexto la política está enfocada al hombre [...]”. Para el profesor es importante relevar a personajes

como “Hitler y Mussolini” y las acciones y procesos de los cuales formaron parte. Además, dentro de sus preferencias historiográficas él plantea “[...] a mí me gusta mucho la historia del siglo XX y particularmente dentro de la historia del siglo XX, todo lo que significa la construcción de los estados totalitarios, pos primera guerra mundial y su proyección incluso hasta la actualidad [...] el estado islámico, me parece muy atractivo.” De acuerdo a lo que define el profesor no queda espacio para la inclusión de temáticas de mujeres.

Diego afirma que al trabajar en una escuela de mujeres es un “deber” incluir y trabajar temáticas relacionadas a ellas:

“[...] 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.”

Diego plantea que sí incluye temáticas sobre mujeres debido al contexto que trabaja. No obstante, reconoce que la inclusión de temáticas de mujeres no es un objetivo prioritario en sus clases. La invisibilidad de las mujeres, además, aumenta debido a los contenidos que abarca el currículo nacional. Sin embargo, él afirma que trata de incluirlas:

[...] siempre que voy avanzando con los contenidos o cada dos, tres clases, voy viendo ya, planteo la pregunta, y ¿qué pasó con la gente común corriente? ¿Qué pasó con la gente normal? ¿Qué pasa con quienes pueden haber sido sus abuelas, bisabuelas, abuelos, que se yo? Entonces ahí también voy haciendo como un seguimiento. Tampoco te voy a decir que mi línea de análisis base son las mujeres, no.”

Pancha, de manera similar a Mario y Diego plantea que debido al contexto donde trabaja incluye a las mujeres. En su contexto producto de la realidad socioeconómica de los y las alumnas, 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. La ven como una mujer trabajadora, una mujer que ha tenido que hacerse cargo de la familia muchas veces. Entonces, no tienen la visión de una mujer tradicional [...] para ellos la mujer tiene una labor fundamental, lo reconocen en sus mamás, en sus hermanas, se dan cuenta de eso [...]”

En el contexto planteado por Pancha, las mujeres ocupan un papel fundamental en la vida de cada estudiante, por lo que se hace fundamental incluir temáticas relacionadas a ellas. Afirma que cuando ha trabajado tales temáticas la recepción de los y las estudiantes ha sido positiva, ya que ven temas “innovadores”, además de que relacionan sus realidades con la lucha por los derechos de las mujeres. No obstante, reconoce que tales temáticas tanto en sus clases como en el programa que plantea su escuela no son protagonistas. Son incluidas de forma esporádica y aislada en contraste a otros contenidos.

Leandro, afirma que ha trabajado la historia de las mujeres de forma esporádica y aislada. Reconoce que trabajar las temáticas de mujeres no figuran dentro de sus objetivos para incluir en las aulas. Por otra parte, afirma que plantear incluirlas como protagonistas es complejo debido a la fuerte cantidad de contenidos planteados en el currículum. En efecto dice que el “[...] acento contenidista que tiene el currículum vigente, cuando hay mucho contenido que pasar [...] la habilidad pasa a ser un segundo plano, porque el alumno tiene que incorporar estos contenidos [...]”. Aunque para él las habilidades y actitudes que persigue el currículum están bien planteadas, las mujeres están excluidas de los programas. Por lo cual para plantear políticas inclusivas, deberían llevarse a cabo reformas curriculares nacionales.

6- ¿Cuáles son las ventajas de incluir la historia de las mujeres en las clases de historia y ciencias sociales?

En esta sección los y la profesora comentan cuáles son para ellos y ella los cambios, las ventajas y las limitantes que conllevaría incluir la historia de las mujeres en los procesos de

aprendizaje. Mario plantea que la principal ventaja sería la transformación social con respecto a los estereotipos y prejuicios que se han construido en torno a la mujer. Afirma que la historia debe tener por objetivo los cambios sociales. La inclusión debe propiciarse desde las prácticas que realiza el profesorado bajo las finalidades descritas:

“[...] si nosotros le otorgáramos este carácter de “importancia” y “reivindicarla” como sujeto histórico, ciertamente esto nos permitiría que la sociedad fuera construyéndose en virtud de un reconocimiento efectivo hacia la mujer como un sujeto histórico de relevancia en la historia. Y las generaciones posteriores entonces ya no tendrían esta condición misógina sobre la construcción histórica.”

Diego plantea que la inclusión de la historia de las mujeres contribuye a generar identidad, identificación y compromiso con las problemáticas que experimentan las mujeres. La historia de las mujeres debería relacionarse directamente con las problemáticas del presente para que puedan: “Entender que si bien los problemas se han ido “evolucionando” no están del todo “corregidos”.

Leandro plantea que la inclusión de estas temáticas contribuye a generar transformaciones sociales en relación a la marginación y la desigualdad que sufren las mujeres respecto a los hombres: “[...] una sociedad más cohesionada e integrada. Y es el camino más factible de generar esos cambios, porque hay un machismo bien enraizado en la cultura chilena y latinoamericana en general [...] 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 [...]”. Afirma que existen fuertes estereotipos enraizados en prácticas machistas que contribuyen a que la mujer sea invisibilizada y sufra discriminación en distintas esferas por el hecho de “ser mujer”. Pancha, coincide con los profesores ya que asume que la inclusión aportaría a que se considerará a: “[...] la mujer como un agente que es activo y que es fundamental”, rompiendo con el machismo arraigado en la sociedad chilena.

En cuanto a los inconvenientes que ven los y la profesora en la inclusión de la historia de las mujeres, coinciden y concluyen en que el principal obstáculo es el planteamiento del currículo nacional que excluye a las mujeres y se enfoca en contenidos políticos, económicos y bélicos.

Mario plantea que aunque el currículo impide la inclusión de temáticas sobre la historia de las mujeres, no se debe olvidar la importancia de que la formación del profesorado posibilite a los y las futuras docentes de las herramientas para poder incluir a las mujeres con una finalidad de transformación social. Actualmente, para Mario, esto no es posible ya que gran parte de los y las maestras no están preparados para trabajar desde tales perspectivas:

“[...] porque los profesores no tienen las competencias suficientes, no tienen la formación suficiente para saber cómo desarrollar habilidades más complejas y si tu no logras desarrollar habilidades complejas como análisis, síntesis, evaluación, entre otras, la propia crítica, difícilmente va a tener la posibilidad de apuntar a profesores que tengan posibilidades de enseñar competencias [...]”

Diego plantea que desde lo curricular se tienen que llevar a cabo transformaciones que consideren a las mujeres y a otros actores y actrices que han sido invisibilizadas. Dentro de la invisibilidad actual se deberían plantear nuevas periodificaciones y temáticas de la historia. Reconoce que es una tarea compleja, ya que ni las escuelas, ni el currículo ni las políticas del Ministerio buscan formar para el empoderamiento ciudadano. El currículum por tanto debería ser transformado ya que actualmente se enfoca en temas políticos, dejando al margen temas sociales y en este caso a las mujeres.

Por último, plantea que uno de los cambios debe realizarse a nivel de formación profesional. En su contexto, por ejemplo, al ser una escuela solamente de mujeres, existen movimientos y una fuerte conciencia en torno a la opresión y marginación que sufre la mujer. Tales eventos no son considerados por los y las profesoras, ya que por un lado no cuentan con las herramientas para recoger tales manifestaciones y por otra parte, debido al

control y las imposiciones administrativas por la cobertura curricular. En efecto dice que en: “[...] la sala de clases yo creo que nos falta, por lo menos en historia, sacarle más provecho a eso [...] porque eso también puede ser súper productivo para ellas y también puede darle como un nuevo aire a la asignatura [...]”.

Pancha coincide con Diego al afirmar que se debe reformar el currículo. Actualmente los contenidos y finalidades están enfocadas en “lo tradicional, la política y las guerras”, dejando fuera la historia de las mujeres. Afirma que es importante problematizar a las mujeres y su historia desde una perspectiva social: “[...] la historia está planteada desde un punto de vista muy político. Yo creo que si el enfoque cambiara un poco más o que se complemente con otras áreas, yo creo que ahí sí la mujer se podría hablar más de su rol [...]”. Otra de las limitantes para incluir la historia de las mujeres es la formación que reciben los y las maestras. Tal formación no ha considerado cursos sobre mujeres o género, por lo cual no cuentan con las herramientas ni conocimientos para plantear incluirlas. Ella dice que la inclusión que realiza en sus clases es al margen del currículum:

“Uno, si le da cabida es por un tema de iniciativa propia, no porque te lo vayan a evaluar. Porque de hecho, jamás le van a preguntar [...] no es algo que vaya a salir en el SIMCE por ejemplo, entonces, si el profesor quiere profundizar más y toma la opción y cree que es un agente a considerar lo va a hacer, sino no lo va a hacer, porque no hay nada que lo fuerce.”

Pancha afirma que las principales limitantes tienen relación con la estructura y finalidades del currículo y la formación que han recibido los y las maestras, la cual no ha contemplado la historia de las mujeres ni las perspectivas para su inclusión en las aulas.

Leandro desde otra perspectiva plantea que el currículo no actúa como una limitante. La limitante se encuentra en por un lado, los paradigmas que guían la historia con que trabajan los y las profesoras y por otro, en los intereses y finalidades que se plantean. Para el profesor la inclusión de la historia de las mujeres se ve limitada: “[...] no en las metodologías que utilizan los profesores Yo creo que cualquier metodológica sirve. Una metodología tan tradicional como el análisis de fuentes históricas perfectamente se puede

acoplar a una historia de género. [...] Ahora, cuando hay profesores con, no digo con metodologías, son tendencias históricas muy tradicionales, ahí es más difícil.” Apunta a que se deben reformar los cursos y las perspectivas bajo los cuales se forman los y las futuras profesoras.

Aunque plantea que una de las soluciones sería “flexibilizar el currículum”, actualmente el currículum entrega espacios para incluir temáticas sobre la historia de las mujeres. El proceso de inclusión quedaría al arbitrio de los intereses y finalidades que tengan los y las profesoras para trabajar desde tales temáticas: “Si quisiéramos introducir “historia de las mujeres” hoy en día, así como está el contenido, yo creo que se podría, así como se puede introducir formación ciudadana, así como se puede introducir interdisciplinariedad, pero va a estar en el criterio del profesor y en las habilidades e intereses que tenga [...]”. Aunque la flexibilización para Leandro guarda importancia para un nuevo currículum, las actuales programaciones están bien planteadas por lo que las principales limitantes en la inclusión y trabajo con la historia de las mujeres pasan por la historia y los paradigmas que guían el trabajo del profesorado y las finalidades e intereses educativos que tengan.

7-Conclusiones

Al respeto de lo dicho por los y la profesora es posible concluir que el profesorado, en general, está dispuesto y considera fundamental la inclusión de la historia de las mujeres en las aulas. No obstante, los discursos que manifiestan sobre las prácticas reconocen que no las incluyen. Los protagonistas y la historia que están trabajando tienen relación con protagonistas hombres en temáticas políticas, militares y económicas, de manera similar a los resultados que se encuentran en el artículo de Pagès y Sant (2012).

Es interesante notar que existen vacíos entre las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y las prácticas que el profesorado reconoce realizar. Por una parte esperan lograr el desarrollo del pensamiento crítico, la formación ciudadana y la resolución de problemas, pero por otra parte trabajan desde las imposiciones curriculares. Las temáticas que dominan las clases se enmarcan en la política, la economía y las guerras,

invisibilizando la serie de colectivos, actores y actrices que han formado parte de la historia.

El profesorado, además, manifiesta que la inclusión y trabajo con éstas temáticas es fundamental para la transformación social. No obstante, no cuentan con las herramientas ni la formación para llevarlas a cabo. En este punto realizan una autocrítica a la labor docente y a los cursos que se han impartido en las universidades. Afirman que la inclusión desde perspectivas de igualdad y equidad con respecto a otros actores y actrices es posible si en los cursos de formación universitaria se les da la importancia y se les entregan las herramientas necesarias para problematizar tanto el currículo, como las perspectivas historiográficas que existen.

Consideran necesario que existan cursos sobre historia de las mujeres si se plantea que se incluyan. En este aspecto, aún priman en sus concepciones la importancia de la historia tradicional por sobre la historia social y la historia de las mujeres. En general plantean que podrían incluirse como cursos anexos a la historia “oficial”. Desde tal arista la historia de las mujeres continuaría relegada a planos secundarios y subsidiarios a la historia patriarcal. Desde el currículo sucede tal proceso. Las programaciones plantean una historia tradicional y objetiva de hombres, que excluye e invisibiliza a gran parte de la población y las identidades (Marolla, 2014). El currículum sí incluye mujeres, sin embargo la inclusión está subordinada a la historia política, económica y militar con gran participación de hombres con poder. El profesorado reconoce tal problemática, de ahí que manifiesta que deban realizarse transformaciones a las programaciones.

Resulta interesante notar que el profesorado se presenta condicionado por las definiciones curriculares. Salvo Mario que plantea en sus discursos que el profesorado debe interpretar el currículo, modificarlo y transformarlo, en las prácticas que comentan realizar coinciden en trabajar siguiendo lo que definen las programaciones.

Actualmente es fundamental que desde la formación del profesorado las perspectivas tanto de la historia, como de la educación se transformen. Las problemáticas del mundo actual nos llaman a trabajar para la transformación social. La justicia social debe ser una finalidad

educativa primordial y desde las escuelas se hace el llamado para provocar los cambios necesarios. Tanto desde la administración de los centros, como el profesorado y los y las alumnas deben ser los conductores de los cambios. La lucha, la reivindicación y la igualdad deben ser objetivos primordiales que combinen teoría y sobre todo, prácticas. El cambio pasa por la acción, y no solamente la acción de las escuelas, sino que desde distintos espacios y escenarios que colaboren en el desarrollo de la democracia, de la igualdad y la justicia para todos y todas. Como dice Giroux (1997, 2003), es fundamental formar espacios públicos democráticos.

La historia de las mujeres viene a ser un eje primordial en el desarrollo de tales escenarios de igualdad. La igualdad no significa equiparar a las mujeres a las acciones que realizan los hombres (Scott, 2008). Sino que significa deconstruir lo que realizan los hombres y las mujeres, eliminar las jerarquías y los espacios patriarcales y discursivos de verdad (Foucault, 2008) que han impuesto los hombres por sobre las mujeres y la serie de identidades que han sido invisibilizadas. Las acciones de las mujeres deben valorarse de acuerdo a lo que son: una representación de su identidad y de sus diferencias (Marolla, 2015). No deben ser valoradas de acuerdo a los códigos y las conductas masculinas que han dominado las relaciones sociales y sexuales tradicionalmente. Desde la historia el llamado es a trabajar y no en imponer los currículos o los programas, sino a deconstruir lo existente, la opresión de clase, de género y de etnia (Giroux, 1997). Las mujeres deben ser protagonistas de los relatos, no en comparación ni subordinación a lo realizado por los hombres, sino que por sus propias acciones, sus propias identidades y la propia diversidad que existe y que ha sido ignorada.

El profesorado ha manifestado y reconocido la importancia de trabajar con la historia de las mujeres para la transformación social. La formación debe provocar que el profesorado actúe como práctico reflexivos, problematizando los objetivos y los propósitos de la enseñanza para trabajar en base a la justicia y la democracia (Pagès, 2012). Como investigadores y docentes debemos asumir el compromiso que implica transformar la formación, comprometerse por los cambios curriculares y provocar que la justicia social, la democracia y la igualdad sean prácticas y teorías sociales. La escuela debe validarse como

espacios de transformación y de no reproducción (Mclaren, 2005). Así como ha planteado Pagès (2005, 2007), la escuela debe provocar que los y las alumnas sean agentes activos de los cambios para el presente y para el futuro, que puedan criticar las construcciones sociales y problematizar las estructuras e imposiciones que se realizan desde diferentes espacios de poder. El respeto por la tolerancia, la diversidad, la justicia social y las identidades sexuales debe ser una práctica que se lleve a cabo día a día.

Aún la investigación está en desarrollo. Son varias las aristas que deben profundizarse. Se han planteado problemas que se espera resolver por medio de más investigaciones y trabajo práctico en las escuelas. Aspectos como las concepciones sobre la formación, el currículo y las prácticas que realiza el profesorado, resultan fundamentales de conocer y comprender para realizar transformaciones. Con lo presentado se ha reflejado una parte de las concepciones del profesorado sobre la inclusión de la historia de las mujeres. No se pretende generalizar ni concluir el tema, sino que se invita a que existan más investigaciones que adopten y adquieran distintos marcos teóricos aplicados a la enseñanza. La historia la han construido las personas, las distintas y diversas identidades sexuales, las mujeres, los y las niñas, los y las inmigrantes, los y las campesinas y los y las esclavas, entre otros y otras agentes fundamentales ausentes de la historia y de nuestra sociedad.

7-Bibliografía

Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Barcelona: Cátedra.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.

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

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

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.

Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (págs. 172-197). NY: Routledge.

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.

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.

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.

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.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

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

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. California: Sociology Press.

Glaser, B. G. & A. L. Strauss. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Barcelona: Cátedra.

Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente*. Barcelona: Crítica.

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

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 (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). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres. En *Revista de Historia y Geografía*, 32, 101-115.

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

Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Pagès, J. (2005): « Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 44, 45-55.

Pagès, J. (2007): “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. Ávila, R. M., López, R. y Fernández de Larrea, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva, en *Revista Nuevas Dimensiones*, 3.

Salazar, G. (1992). La mujer de “bajo pueblo” en Chile. Bosquejo histórico. En *Proposiciones* Vol.21. Santiago de Chile: Ediciones SUR. p. 64.

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

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