

Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos

The Challenges from the Didactics of the Social Sciences to Work and Include Women and their History in Teaching: Perspectives of Chilean Students

Jesús Marolla*

Joan Pagès**

RESUMEN

Este artículo presenta el análisis del contenido de los discursos de los y las estudiantes chilenos sobre la presencia y la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia. El análisis es realizado desde la teoría de la didáctica de las ciencias sociales y la teoría *queer*. Los objetivos del estudio son comprender los espacios que existen en las aulas para incluir a las mujeres y su historia desde las concepciones de los y las estudiantes. El diseño de la investigación es de tipo cualitativo con el método del estudio de casos. Se han realizado grupos focales con distintos estudiantes de escuelas de Santiago de Chile. Los y las estudiantes afirman que con la inclusión de las mujeres y su historia desde perspectivas críticas se podría generar empatía con las desigualdades en la lucha por las transformaciones sociales. Palabras clave: inclusión; género; didáctica.

ABSTRACT

This article presents the analysis of the content of the speeches of the Chilean students on the presence and absence of women in the teaching of history. The analysis is carried out from the theoretical framework of the didactics of the social sciences and queer theory. The objectives of the study reflect on the possibilities that exist in classrooms to include women and their history from the conceptions of students. The research design is qualitative with the case study method. Focal groups have been held with different students from schools in Santiago de Chile. The students affirm the inclusion of women and their history from critical perspectives could generate empathy with the inequalities in the struggle for social transformations.

Keywords: inclusion; gender; didactics.

* Universidad de Antofagasta. Antofagasta, Chile. jesusmarolla@gmail.com

** Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. joan.pages@uab.cat

Una de las preocupaciones desde sectores como el género y la psicología del aprendizaje (Britzman, 2002; Pinar, 2014; Talburt; Steinberg, 2005) ha girado en torno a la comprensión de la producción y la reproducción de las identidades por razones de género. Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha abordado el concepto de “invisibles” desde el currículo, los libros de texto, los programas, así como desde la inclusión/exclusión de las mujeres en la enseñanza y en el aprendizaje (Fernández, 2004; Fernández, 2006; Marolla; Pagès, 2015).

En este escrito se presentan las reflexiones que han realizado distintos y distintas estudiantes chilenos sobre los discursos y las estructuras bajo las que se incluyen y excluyen a las mujeres y su historia en la enseñanza. Además se presentan las distintas posibilidades y los obstáculos ante el reto de generar transformaciones con la inclusión de las mujeres y su historia a fin de cuestionar las desigualdades por razones de género en las aulas.

MUJERES E IDENTIDADES

La reflexión debe comenzar desde la problematización del concepto de “mujer”. Tal problematización es una manera de reflexionar sobre cómo operan las jerarquías de poder y de diferencia en la sociedad. El fin debería ser el poder develar los caminos para comprender el cómo se han construido las estructuras de dominación y de subordinación hacia las mujeres (Scott, 2008). Para llevar a cabo lo anterior, nos posicionamos desde perspectivas feministas posestructuralistas (Butler, 2001), donde se comprende que el género y los conceptos de “mujer” y “mujeres” no son categorías sólidas. Al contrario, están en constante proceso de construcción, producción y reproducción.

El género lo entendemos desde lo que plantea Scott (2008), como el conocimiento sobre la diferencia sexual. Siguiendo a Foucault (2008), el género se ha producido socialmente a través de las relaciones de poder, de dominación y de subordinación. De la misma manera, las identidades según Butler (2001) y Foucault (1979) se han construido entre las interacciones de los discursos y las convenciones heterosexuales y fáticas, las cuales están permeadas por las mismas estructuras de poder.

Scott (2008) afirma que dentro de la cultura patriarcal se han excluido los estudios de género y de esa forma a las mujeres y su historia. La autora agrega

que la historia de las mujeres debe destacar las acciones que se han omitido e invisibilizado sobre ellas, al contrario de solo destacar las grandes tareas que han llevado a cabo. Esto se enmarca en distintas corrientes que buscan visibilizar a las mujeres desde la represión, la discriminación y la desigualdad en que han vivido (Butler, 2006). Scott (2008) plantea que lo anterior debería provocar la construcción de nuevas periodizaciones y narrativas que relevaran la historicidad femenina como una manera de transformar las desigualdades por razones de género.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Desde la educación y la didáctica, Subirats (2001) afirma que la enseñanza debe fomentar la diversidad de género, tanto en los contenidos, como en las prácticas del profesorado. Es necesario, por tanto, que se repiensen las estructuras bajo las cuales se ha construido la historia, a fin de establecer espacios que evidencien los roles que han ejercido las mujeres. Esto promovería que los y las estudiantes reflexionaran sobre quiénes han sido los protagonistas de la historia y quiénes han sido excluidos y excluidas de las narrativas (Fernández, 2006; Tomé; Rambla, 2001).

Investigaciones como las de Hubbard (2013) y Vázquez (2003) coinciden en que las estructuras androcéntricas de la sociedad se encargan de la transmisión de los estereotipos y los prejuicios de género. Para revertir la situación anterior, tales investigaciones acuerdan que se deben repensar las construcciones de las escuelas y de la enseñanza a fin de abrir espacios que fomenten la igualdad y las diferencias por razones de identidad y de género.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO Y LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES

Autoras como Crocco (2010), Woyshner (2002) y Vázquez (2003) coinciden en que el profesorado guarda gran responsabilidad en la transmisión, producción y reproducción de los estereotipos y los prejuicios de género. En

efecto, la formación del profesorado, así como las prácticas que realizan, no consideran a las mujeres, sus acciones ni sus problemas (Marolla; Pagès, 2015).

Heimberg (2005) afirma que a través de la transformación de los discursos y las prácticas se pueden fomentar valores y espacios de inclusión, de empatía y de empoderamiento para las mujeres. Los discursos, agrega el autor, deben posibilitar la identificación de las chicas con la historia que se está trabajando y de esa manera el empoderamiento en la sociedad. Banks (2004), Crocco (2006) y Fernández (2004), coinciden en afirmar que para establecer tales espacios y transformar los discursos desde perspectivas de género, debe existir un cambio en los enfoques bajo los cuales se ha construido la enseñanza y se han realizado las prácticas en las aulas.

Banks (2004) y Schmeichel (2011) comentan que la transformación de las prácticas debe provocar que todos y todas aquellas que han sido marginadas de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales sean incluidos desde espacios que fomentan la igualdad y las diferencias (Marolla, 2015). El fin es que se pueda problematizar la ausencia de las mujeres, los trabajadores, las etnias, entre otros grupos que han sido excluidos por quienes han detentado el poder social, político y/o económico.

METODOLOGÍA

La investigación se ha planteado desde el paradigma cualitativo, ya que se busca la comprensión de problemas sociales complejos (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2014; Simons, 2011). En tal paradigma, nos posicionamos dentro de las perspectivas que buscan la comprensión de los problemas de los grupos silenciados (Álvarez-Gayou, 2003).

Nos posicionamos, además, desde la teoría crítica (Cohen et al., 2007), ya que nos entrega las herramientas metodológicas para la comprensión de las estructuras de explotación, de opresión y de invisibilización hacia las mujeres. Para el estudio es fundamental posicionarse desde las metodologías de investigación feminista (Usher, 1996), ya que nos entregan los caminos para comprender las voces de los y las oprimidas por razones de género. Tales metodologías entregan alternativas para que desde la investigación se potencie la transformación de las desigualdades y las estructuras de poder que han excluido a distintos y distintas personas en la sociedad.

Para llevar a cabo los objetivos se ha planteado un estudio de casos (Simons, 2011; Stake, 2007), ya que tales perspectivas se centran en un fenómeno, una población o problemas particulares. Siguiendo a Arnal et al. (1994) y Simons (2011), los estudios de casos tienen las ventajas de que permiten descubrir procesos sutiles, otorgan distintas posibilidades para comprender problemas complejos y desconocidos, colaborar en la comprensión de las realidades lejanas y que destacan por la complejidad que presentan, además de que recurren a distintas técnicas de recogida y análisis de la información. Resulta fundamental que en el estudio de casos se promueva la implicación de los y las participantes con el problema que se investiga.

Desde distintos sectores se han comentado las desventajas que tienen los estudios de casos (Cohen et al., 2007), tales como los problemas que se pueden presentar debido a la gran cantidad de datos, la subjetividad del o la investigadora y la validez de las conclusiones. No obstante, en el estudio se han sorteado tales obstáculos ya que los datos se han comprendido desde los objetivos y su utilidad a las preguntas planteadas y no se pretende generalizar las conclusiones de la investigación. Más bien, se busca entregar caminos y espacios para la reflexión sobre las propias prácticas.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de la información, se han establecido cuatro fases a través de la conjunción de los planteamientos de Creswell (2014), Stake (2007) y Simons (2011). Además para las fases de deconstrucción de los discursos se han considerado las metodologías planteadas por Lather (1992), Finlay (2002) y MacBeth (2001). Las fases de seguidas son:

- a) Fase de reducción: se seleccionó la información fundamental que respondía a las preguntas planteadas.
- b) Fase de análisis: se organizaron en categorías los datos en función de los objetivos.
- c) Fase de interpretación del caso: desde el análisis del contenido (Bardin, 1986), se establecen los patrones y conceptos que ayudan a comprender el problema. En esta fase se realizó la triangulación de la información. Se llevó a cabo una suma categórica (Stake, 2007) a fin

de establecer una clasificación de la información y posteriormente se realizó la codificación a fin de establecer “categorías de contenido” (Simons, 2011). Tales categorías resultaron útiles para la reflexión de los principales aspectos a que se referían los grupos focales sobre los temas planteados.

- d) Fase de interpretación de las ideologías: en primer lugar se reflexionó sobre la teoría a la luz de las interpretaciones de los datos. Se establecieron las explicaciones obtenidas desde los grupos focales en contraste a los lineamientos teóricos. Además en esta fase se dio relevancia a las opciones de transformación que existen para la justicia social desde las perspectivas de los y las participantes. (Lather, 1992)

Posteriormente se procedió a la deconstrucción de los discursos con el objetivo de generar planteamientos que fomentarán la transformación de las prácticas del profesorado desde el género y la didáctica de las ciencias sociales. Tales planteamientos fueron construidos desde la teoría crítica (Habermas, 1988; Lather, 1992), y las teorías de las metodologías feministas y la justicia social (Finlay, 2002; Habermas, 1988; Lather, 1992; Macbeth, 2001).

LOS GRUPOS FOCALES

El método seleccionado en la investigación es el grupo focal. La elección se ha debido a las posibilidades que se ofrecían de informar a las preguntas de investigación planteadas (Simons, 2011). Siguiendo a Álvarez-Gayou (2003), los grupos focales otorgan la ventaja de contar con gran cantidad de información, además de que fomenta las discusiones sobre el tema y problema planteado entre los y las distintas participantes. En el diseño y ejecución de los grupos focales se han considerado criterios como el número de participantes, la duración de la actividad y los y las mejores informantes para compartir las experiencias (Bisquerra, 2004).

Los y las participantes son estudiantes de distintas escuelas de Santiago de Chile. La elección se llevó a cabo sin pretender una finalidad de representatividad ni de generalizar las conclusiones (Simons, 2011). Siguiendo a Simons (2011), se realizó una elección intencional, en donde se buscó mantener un equilibrio en la variedad de los y las informantes desde las escuelas de

procedencia: pública, pública con fondos del Estado y privada. Los y las participantes de la investigación se resumen en la Tabla 1.

Es conveniente agregar que se consideró en la elección de los y las participantes aspectos como las posibilidades para acceder a las escuelas, las relaciones y la fluidez en la conversación que se podía establecer con los y las estudiantes y el sitio geográfico donde se ubicaban las escuelas, entre otros criterios a fin de asegurar la credibilidad, validez y pertinencia del estudio (Simons, 2011; Rodríguez Gómez et al., 1999)

Tabla 1 – Grupos focales

Profesor/a	Alumnos / alumnas	Curso	Edad / años	Fecha Grupo focal
Paula	Mauricio, Richard, Dania, Leo, Cony	8° Básico	13-14	4-12-2014
Marcos	Samuel, Jorge, Juan, Fabián, Arturo	2° Medio	15-16	11-12-2014
David	Fany, Irma, Adriana, Camila	3° Medio	16-17	9-12-2014
Luis	Amelia, Gabriel, Pato, Violeta	8° Básico	13-14	16-12-2014

Fuente: elaboración de los autores.

RESULTADOS

Los grupos coinciden en que la historia es una disciplina que les ayuda para tener conocimiento de temas culturales y sociales. Como dice Adriana del grupo de David: “Sirve para tener cultura y saber de nuestros antepasados ... si tú sabes muy poco de historia eres un ‘ignorante’” (Adriana, grupo de David, 2014). 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...” (Amelia, grupo de Luis, 2014). Consideran que la

historia les aporta conocimientos factuales y de importancia para la sociedad.

Irma y Fany del grupo de David comentan que la historia debe colaborar en que los errores del pasado no se repitan. Irma dice que el objetivo es: “nunca volver a cometer los mismos errores que ya se cometieron...” (Irma, grupo de David, 2014), y Fany agrega que: “Para aprender de los errores que hubieron [sic] antes y poder ir mejorando...” (Fany, grupo de David, 2014). De esta manera, los grupos coinciden en que la historia puede dotarles de las herramientas necesarias a fin de que en el futuro que se construya no se cometan los errores en que se han incurrido.

a) Las posibilidades para incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza

En general, los grupos de Luis, Paula y Marcos coinciden en que los temas que se trabajan en las clases tienen relación con aspectos de la política, las guerras, la filosofía y la economía. Solo el grupo de David afirma que han trabajado (esporádicamente) temas no tradicionales. Han incluido aspectos de la vida cotidiana de hombres y mujeres, el trabajo, entre otros. Adriana comenta que se están 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” (Adriana, grupo de David, 2014). Aunque lo anterior representa una innovación desde la didáctica en relación a los temas que se trabajan tradicionalmente en las clases de historia, no obstante, no son aspectos que se traten comúnmente.

Los grupos coinciden, en este sentido, que los personajes que se incluyen en las clases de historia y ciencias sociales se presentan desde lo masculino. Como dice Fany: “en sí vemos a los candidatos, a los presidentes, los ministros...” (Fany, grupo de David, 2014), e Irma: “uno que otro actor político que haya marcado en sí como relevancia. Que hicieron algo importante...” (Irma, grupo de David, 2014). Reconocen que las mujeres son incluidas de manera esporádica en una historia dominada por los hombres en temas de política, de economía y de guerras. Afirman, por tanto, que la enseñanza de la historia se realiza desde la relevancia de los hombres como personajes históricos, destacando construcciones basadas en los prejuicios y los estereotipos por razones

de género. Como dice Camila: “el tema de la mujer se ve súper poco...” (Camila, grupo de David, 2014).

b) Las construcciones sociales y la inclusión de las mujeres en la enseñanza

Los grupos coinciden en que en la construcción masculina de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha provocado que las mujeres y su participación en la historia quedaran invisibles. Lo anterior, agregan los grupos, no quiere decir que las mujeres no destaquen por distintas acciones durante la historia. 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...” (Camila, grupo de David).

En efecto, los estudiantes de los grupos de Paula y de Luis coinciden en afirmar que debido a que el hombre ha sido quien ha controlado los relatos históricos, ha marginado a las mujeres en su construcción. Gabriel del grupo de Luis agrega que la historia no refleja: “ni el 5% de lo que debe haber pasado en relación a las mujeres” (Gabriel, grupo de Luis, 2014). Amelia del mismo grupo, afirma que lo anterior tiene relación con quién domina y tiene el poder en la construcción de la historia y en la sociedad. En ese contexto se ha entregado una imagen de las mujeres subordinada a las acciones de los hombres: “los hombres siempre la han [sic] considerado como algo que ‘sirve siempre para estar en la casa’, o ‘algo frágil’” (Amelia, grupo de Luis, 2014).

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 [sic], nunca va a ser la mujer...” (Arturo, grupo de Marcos, 2014).

En el grupo de Luis asumen que las mujeres sí están presentes, no obstante, 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 [sic], no ocupan más de ‘dos líneas’...” (Amelia, grupo de Luis, 2014). Pato dice que los hombres han marginado a las mujeres a posiciones de poca relevancia, en contraste a la importancia que se les otorga a sus propias acciones: “se ven súper pocas mujeres ... los hombres quieren tener el protagonismo ... 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...” (Pato, grupo de Luis, 2014).

Los grupos, además, afirman que la historia y la sociedad han construido una imagen y un rol de las mujeres como objeto. Fabián dice que se ha relevado a las mujeres por sus características físicas antes que por sus aportes intelectuales y/o acciones políticas, económicas o sociales. En tales espacios, agrega, se destacan los hombres por sobre las mujeres: “yo no opino que son invisibles. La gente nos hace creer o nos muestra que son en cierto modo ‘invisibles’” (Fabián, grupo de Marcos, 2014). De esta manera los grupos coinciden en que desde la masculinidad se ha construido una imagen y un concepto de mujer en una jerarquía inferior a lo que han realizado los hombres. De esa manera se validan sus acciones y jerarquías dentro de las estructuras sociales.

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 en importancia a las acciones que han realizado en la construcción de la historia. Los chicos del grupo de Marcos reflexionan sobre 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 relevancia que han tenido. 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” (Arturo, grupo de Marcos, 2014).

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...” (Fabián, grupo de Marcos, 2014). 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” (Samuel, grupo de Marcos, 2014).

c) Los problemas y las posibilidades para incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza

Los y las estudiantes afirman que el problema de la inclusión de las mujeres radica en el discurso bajo el cual se hacen presente sus acciones. Según los y las chicas, tal discurso del profesorado está construido bajo estructuras que fomentan la discriminación, la violencia y las jerarquías donde los hombres ocupan las posiciones de poder. Para los grupos uno de los problemas fundamentales en la sociedad es el machismo y el androcentrismo desde el cual se ha construido la historia y su enseñanza.

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 afirma que 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 a 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: “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” (Arturo, grupo de Marcos, 2014).

Amelia, quien es parte del grupo de Luis, dice que tales estructuras se reflejan en los comportamientos cotidianos de los y las docentes: “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 profe [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” (Amelia, grupo de Luis, 2014).

Para los y las chicas de los distintos grupos, entre las ventajas que comentan se producirían con la inclusión de las mujeres y su historia en la enseñanza, se podrían fomentar valores como el respeto y la tolerancia hacia la diversidad por razones de género. Tal trabajo debería producirse, agregan, desde el cuestionamiento de los modelos de género existentes. En efecto, 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. 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...” (Adriana, grupo de David, 2014). De esa manera se podrían generar empatía hacia las desigualdades en que han vivido las mujeres.

Amelia afirma que si en la enseñanza se problematizan los discursos bajo los cuales se incluye a las mujeres y su historia: “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...” (Amelia, grupo de Luis). Pato comenta que se podría avanzar en la reflexión sobre comportamientos que persigan 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, grupo de Luis, 2014).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Del análisis del contenido de los discursos de los grupos focales se puede plantear que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha colaborado

en la producción y la reproducción de las estructuras hegemónicas desde el género (Apple, 1991; Giroux, 1998). Desde tales estructuras ha resultado complejo plantear la inclusión de las mujeres, ya que la historia y su enseñanza se ha planteado desde las experiencias y las acciones realizadas por los hombres (Hidalgo et al., 2003).

Los y las estudiantes plantean que la historia, así como su enseñanza, se han construido bajo estructuras patriarcales que han subordinado a las mujeres (Scott, 2008). Como reflejan los discursos y siguiendo a Barton (2002), los y las alumnas tienen conciencia de que los hombres y las mujeres han pasado por distintas experiencias en la historia, no obstante, los discursos y los roles que les entregan sobre las mujeres destacan por la pasividad. Giroux (2003) agrega que la educación, tradicionalmente, ha perseguido validar las acciones de los grupos dominantes, reflejando solo las acciones de los hombres poderosos a través de discursos despolitizados y ajenos a la reflexión desde las perspectivas de género.

Los y las participantes reconocen que se visibiliza a las mujeres y su historia de manera subordinada a una historia que ha sido construida por los hombres, quienes destacan en acciones políticas, guerras y económicas (Marolla; Pagès, 2015; Pagès; Sant, 2012). Como comentan los y las estudiantes y en coincidencia con los planteamientos de Butler (1999) y Foucault (2008), la visibilización de las mujeres desde roles pasivos provoca la subordinación de ellas hacia las acciones de los hombres. De esa manera las desigualdades, las opresiones, la discriminación se reproduzcan en la sociedad.

El fin, como afirman los y las alumnas, debería ser la transformación de los discursos bajo los cuales se ha visibilizado a las mujeres en la enseñanza de la historia (Levstik; Barton; 1997).

Como afirma Crocco (2010), han de visibilizar en la enseñanza a las mujeres y su historia de manera subordinada a las acciones que realizan los hombres, las chicas no cuentan con las referencias ni los modelos para identificarse, empatizar y de esa manera empoderarse para luchar a fin de conseguir las transformaciones de género que la sociedad requiere. Como han manifestado y coincidido los grupos, es fundamental la identificación con los problemas y las acciones que han realizado las mujeres con el objetivo de empoderarse y participar en la sociedad (Scott, 2008).

Desde el análisis del contenido de los discursos se puede plantear que si se continúa visibilizando a las mujeres y sus acciones bajo estructuras tradicionales y subordinadas a las acciones que realizan los hombres (Levstik; Barton, 1997), se continuarán produciendo y reproduciendo los prejuicios, los estereotipos y las desigualdades por razones de género (Hubbard, 2013; Fernández, 2006). En esos contextos, las mujeres seguirán estando marginadas, ausentes y subordinadas a las acciones y discursos entregados desde la masculinidad (Butler, 1999).

En tales contextos, agrega Butler (1999), debe exponerse desde la crítica y la reflexión a las estructuras de desigualdad y ausencia en que se ha dejado a las mujeres y sus acciones. Lo anterior a fin de que la sociedad, y en especial las mujeres, se empoderen para deconstruir las estructuras hegemónicas y de poder que las han marginado no solo de la historia, sino que también de la enseñanza y de la sociedad en sus espacios públicos.

Los cambios, se desprende de los resultados de la investigación, tienen relación con repensar las estructuras bajo las cuales se ha construido e incluido a los y las protagonistas de las narrativas históricas (Lerner, 1979). La enseñanza de la historia debe otorgar las herramientas para que los y las chicas puedan problematizar las construcciones y narrativas, y de esa manera reflexionar sobre los roles, las acciones y las ausencias que se transmiten en las aulas desde las perspectivas de género. Tales herramientas, como se han referido los distintos grupos focales, les deberían permitir desde la empatía y la identificación con las problemáticas de las mujeres, empoderarse y participar por la transformación de las desigualdades de género (McIntosh, 1983).

De acuerdo a los y las participantes, la exclusión de las mujeres y su historia de la enseñanza se debe a la composición de las estructuras de poder y dominación en la sociedad (Foucault, 2008). Esto lo explican al referirse a que las mujeres están ausentes ya que si se incluyen los y las chicas podrían reflexionar sobre la marginación y la desigualdad bajo la cual han vivido, y de esa manera, manifestarse de manera empoderada a fin de transformar las subordinaciones y las jerarquías por razones de género. Lo anterior se puede explicar, según los planteamientos de Giroux (1998), quien afirma que el conocimiento y las narrativas están controladas por quienes poseen el poder político, social y económico. Para nuestra sociedad, tales espacios son ocupados por los hombres.

Entre las ventajas que se plantean, por último, los y las chicas afirman que desde las perspectivas del pensamiento crítico y reflexivo, se pueden favorecer

espacios que fomenten la participación y el empoderamiento de las chicas a fin de luchar en contra de las desigualdades y transformar las estructuras que las han marginado y excluido tradicionalmente. Como afirma Banks (2004), con la exposición de los discursos, las exclusiones y los roles que se les han dado a las mujeres (como a otros y otras excluidas). Es posible que se vayan construyendo modelos desde la empatía y la identificación que expongan la normalización de la subordinación en que se ha relegado a las mujeres, así como los prejuicios y los estereotipos por razones de género. De esa manera tanto los chicos como las chicas podrían asumir una postura de crítica para la transformación y participar activamente para generar los cambios que la sociedad necesita.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, es posible afirmar que los y las estudiantes se han posicionado desde perspectivas reflexivas y críticas en torno a las problemáticas de género y de exclusión hacia las mujeres. Se reconocen los distintos problemas que han vivido las mujeres, los roles que se les han impuestos, los prejuicios, los estereotipos y las desigualdades que se han provocado en la sociedad.

En tales contextos, reconocen que si se incluyeran a las mujeres y su historia desde perspectivas que problematizaran las construcciones tradicionales de la historia, así como los roles y el protagonismo que se les ha otorgado a los hombres, se podrían ir generando espacios de crítica y de posibilidad (Giroux, 1998). La exposición de las acciones de las mujeres en contraste a las acciones de los hombres en la construcción y enseñanza de la historia tradicional, podría fomentar que desde la empatía histórica las chicas se identificaran con tales modelos y se manifestaran a favor de realizar los cambios que la sociedad necesita desde las perspectivas y problemáticas por razones de género.

Los y las chicas reconocen que las mujeres sí han realizado acciones de importancia y relevancia para la construcción de la sociedad. No obstante, asumen que tales acciones han sido silenciadas por los hombres a fin de relevar sus acciones por sobre las de ellas. Agregan que tales actos son una manera de imponer las jerarquías y las subordinaciones desde el género. Para los y las estudiantes, es una expresión y control del poder que han detentado los hombres en la sociedad y a lo largo de la historia. Sin embargo, reconocen que

existen espacios y herramientas que se pueden generar a fin de ir construyendo alternativas a la tradicionalidad en la enseñanza.

Es un trabajo complejo y de largo plazo, como plantean los y las participantes. Afirman y reconocen que la escuela y la enseñanza se han construido bajo estructuras androcéntricas que han marginado a las mujeres. En tales estructuras escolares, y desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, no se han dado los espacios para cuestionar, problematizar y reflexionar sobre la ausencia de las mujeres y el protagonismo asignado a los hombres. Esto provoca que se produzcan y reproduzcan las jerarquías sociales y de género en la sociedad.

Los y las participantes reconocen que el fin no es incluir a las mujeres a modo de datos o información histórica. Al contrario, la finalidad debería ser incluir a las mujeres y sus acciones a modo de problematizar las estructuras actuales y tradicionales que han destacado las acciones de los hombres por sobre las de las mujeres. Contando con modelos con los cuales identificarse y empatizar, los y las estudiantes podrían empoderarse y participar de manera activa por los cambios a las desigualdades por razones de género.

Tales espacios de crítica y reflexión, agregan, deberían provocar que se cuestionara y se luchara por deconstruir las estructuras del patriarcado y las jerarquías que han marginado a las mujeres a posiciones subordinadas (Foucault, 2008). Así se podrían construir roles e identidades alternativas a las tradicionales a fin de que se plantee la enseñanza en reconocimiento a las diversidades de género (Scott, 2008).

Los y las estudiantes afirman que el fin de la inclusión de las mujeres y su historia debería promover que las estructuras de desigualdades desaparezcan dando paso a la construcción de estructuras sociales y de género en reconocimiento a la diversidad, las identidades, las acciones y relevancia de las mujeres en la construcción del devenir histórico. Esa es una de las maneras de posicionar la justicia social como eje en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Para ello es fundamental transformar los espacios educativos y repensar la enseñanza no solo de la historia y las ciencias sociales, sino que de todas aquellas materias que pueden provocar exclusiones y marginaciones hacia las mujeres.

Por último, resulta fundamental como se ha visto en la investigación, dar la voz y la palabra a los y las chicas, quienes pueden manifestar y expresar las

estructuras y las prácticas que se realizan en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En distintas ocasiones, la educación no ha considerado las concepciones y percepciones de los y las alumnas, quienes en muchos casos reconocen las problemáticas sociales y de género y plantean distintos caminos para alcanzar la justicia social.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós, 2003.
- APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL, 1991.
- ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, 1994.
- BANKS, James Albert. *Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies*. In: _____. *Diversity and Citizenship Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.3-16.
- BARDIN, Laurence. *El análisis de contenido*. Madrid: AKAL, 1986.
- BARTON, Keith. *Masculinity and Schooling. Theory and Research in Social Education*, v.30, n.2, p.306-312, 2002.
- BISQUERRA, Rafael. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004.
- BRITZMAN, Deborah. *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. In: MÉRIDA, Rafael (Ed.) *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002. p.197-228.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- _____. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós, 1999.
- _____. *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra, 2001.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2007.
- CRESWELL, John. *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage, 2014.
- CROCCO, Margareth Smith. *Gender and social education: What's the problem?* In: ROSS, E. Wayne (Ed.) *The social studies curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press, 2006. p.171-193.

- CROCCO, Margareth Smith. *Using Literature to Teach about Others: the case of Shabanu*. In: PARKER, Walter. *Social Studies Today: Research and Practice*. New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2010. p.175-182.
- FERNÁNDEZ, Antonia. La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber*, n.47, p.33-44, 2006.
- _____. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.18, p.5-24, 2004.
- FINLAY, Linda. *Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice*. *Qualitative Research*, v.2, n.2, p.209-230, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2008.
- _____. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1979.
- GIROUX, Henry. *Las políticas de educación y cultura*. In: GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila, 1998. p.79-86.
- _____. *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos, 1988.
- HEIMBERG, Charles. *L'alterité et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée*. In: GARCÍA RUIZ, Carmen; GÓMEZ RODRÍGUEZ, Ernesto; JIMÉNEZ MARTÍNEZ, María Dolores; LÓPEZ ANDRÉS, Jesús; MARTÍNEZ LÓPEZ, José Miguel; MORENO BARÓ, Concepción (Eds.) *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural*. Almería: Ed. Universidad de Almería, 2005. p.17-32.
- HIDALGO, Encarna; DOLORES, Juliano; ROSET, Montserrat; CABA, Àngels. *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- HUBBARD, Phil. *Kissing is not a Universal Right: Sexuality, Law and the Scales of Citizenship*. *Geoforum*, n.49, p.224-232, 2013.
- LATHER, Patti. *Post-critical Pedagogies: A Feminist Reading*. In: LUKE, Carmen; GORE, Jennifer (Ed.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge, 1992.
- LERNER, Gerda. *The Majority Finds it Past: Placing Women in History*. New York: Oxford University Press, 1979.
- LEVSTIK, Linda; BARTON, Keith. *Doing history: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

- MACBETH, Douglas. On 'Reflexivity' in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*, v.7, n.1, p.35-68, 2001.
- MAROLLA, Jesús. La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, n.32, p.101-115, 2015.
- MAROLLA, Jesús; PAGÈS, Joan. Ellas sí tienen historia: las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, n.21, p.223-236, 2015.
- MCINTOSH, Peggy. *Interactive Phases of Curricular Re-vision: A Feminist Perspective*. Wellesley, MA: Wellesley College, 1983.
- PAGÈS, Joan; SANT, Edda. Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, v.25, n.1, p.91-117, 2012.
- PINAR, William. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea, 2014.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe, 1999.
- SCHMEICHEL, Mardi. Feminism, Neoliberalism, and Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, v.39, n.1, p.6-30, 2011.
- SCOTT, Joan Wallace. *Género e Historia*. México: FCE, 2008.
- SIMONS, Helen. *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata, 2011.
- STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2007.
- SUBIRATS, Marina. ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. In: TOMÉ, Amparo; RAMBLA, Xavier. *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis, 2001. p.17-21.
- TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley. *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 2005.
- USHER, Patt. *Feminist Approaches to Research*. In: SCOTT, David; USHER, Robin (Eds.) *Understanding Educational Research*. London: Routledge, 1996. p.120-142.
- VÁZQUEZ, Xose. *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori, 2003.
- WOYSHNER, Christine. Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, v.30, n.3, p.354-380, 2002.

Artículo recibido el 27 de agosto de 2017. Aprobado el 10 de septiembre de 2018.