

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2019]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

# La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales<sup>1</sup>

*The Absence and Discrimination of Women in the Education of History and Social Sciences Teachers<sup>2</sup>*

*A ausência e a discriminação das mulheres na formação do corpo docente de história e ciências sociais<sup>3</sup>*



Jesús Marolla-Gajardo  
Universidad de Antofagasta  
Antofagasta, Chile

[jesusmarolla@gmail.com](mailto:jesusmarolla@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

Recibido • Received • Recebido: 10 / 02 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 26 / 07 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 08/ 10 / 2018

<sup>1</sup> El trabajo fue financiado con el proyecto FIC-R (Formación Integral) del Gobierno Regional de Antofagasta, de la Universidad de Antofagasta (UA) y forma parte de los resultados de la tesis doctoral de quien escribe, con dirección del Dr. Joan Pagès Blanch y la Dra. Edda Sant. Ha sido financiada con el programa de Fortalecimiento de Capital Humano Avanzado-Becas Chile, Antofagasta, CONICYT.

<sup>2</sup> This article was funded by the FIC-R project (Integral Education) of the Regional Government of Antofagasta, University of Antofaga (UA), and is part of the results of the author's doctoral thesis, under the direction of Dr. Joan Pagès Blanch and Dr. Edda Sant. The thesis was funded by the program of Strengthening of Advanced Human Capital-Scholarships Chile, Antofagasta, CONICYT.

<sup>3</sup> O trabalho foi financiado com o projeto FIC-R (Formação integral) do Governo Regional de Antofagasta (UA) sendo parte dos resultados da tese doutoral de quem escreve, orientado pelo Dr. Joan Pagès Blanch e a Dra. Edda Sant. Foi financiado com o programa de Fortalecimento de Capital Humano Avançado-Bolsas Chile, Antofagasta, CONICYT.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Resumen:** El problema de la violencia y la discriminación por razones de género es un aspecto del cual nos debemos hacer cargo como sociedad. Los objetivos de la investigación se han enmarcado en la reflexión sobre los problemas y los obstáculos que se presentan en la formación del profesorado, así como las posibilidades y las ventajas de incluir y trabajar con las mujeres y su historia. El trabajo es un estudio de caso que ha contado con cinco participantes, quienes fueron docentes de didáctica de las ciencias sociales que trabajan en distintos establecimiento de Santiago de Chile. Los instrumentos de recogida de información consistieron en entrevistas semi-estructuradas y las técnicas para analizar la información consideraron la teoría crítica, el posestructuralismo y las teorías de género y la teoría *queer*. En torno a los principales hallazgos, es posible señalar que el profesorado de didáctica afirma que existen múltiples posibilidades para incluir a las mujeres y su historia en la formación del profesorado como en las prácticas de enseñanza. No obstante, para ello se deben promover espacios que favorezcan la inclusión de las problemáticas de las mujeres. El profesorado participante recomienda, a modo de conclusiones, que las mujeres y otros colectivos que han sido invisibilizados, marginados y violentados desde distintos planos, reflexionen sobre sus propias prácticas pedagógicas, a fin de generar espacios y transformaciones ante las desigualdades, los prejuicios, los estereotipos y los roles opresivos que se les otorgan a las mujeres por razones de género.

**Palabras claves:** Santiago de Chile; discriminación sexual; formación de docentes, desigualdad social; didáctica; discriminación; género.

**Abstract:** The problem of violence and discrimination based on gender is an aspect we must take in charge as a society. In this line, the objectives of this research have been framed in the reflection on problems and obstacles that arise in teacher training, as well as on possibilities and advantages of including and working with women and their history. The research is a case study that had five participants. The participants were teachers of social science teaching who work in different establishments in Santiago, Chile. The instruments to collect information consisted of semi structured interviews, and the techniques to analyze it took into account the critical theory, poststructuralism, gender theories, and queer theory. Regarding the main findings, it is possible to point out that, for the teaching staff of didactics, there are multiple possibilities to include women and their history in teacher training, as well as in teaching practices. However, for this, spaces that favor the inclusion of women's problems should be promoted. The participating teachers recommended, as conclusions, that women and other groups that have been invisibilized, marginalized, and have suffered violence in different contexts should reflect on their own pedagogical practices to generate spaces and transformations in face of inequalities, prejudices, stereotypes, and the oppressive roles that women have been given for reasons of gender.

**Keywords:** Santiago of Chile; sexual discrimination; teacher education, social inequality; teaching; discrimination; gender.

**Resumo:** O problema da violência e da discriminação baseada no gênero é um aspecto do qual devemos assumir o controle como sociedade. Os objetivos desta pesquisa foram centralizados na reflexão sobre os problemas e obstáculos que surgem na formação de professores, bem como as possibilidades e vantagens de incluir e trabalhar com as mulheres e sua história. O trabalho é um estudo de caso, fazem parte cinco participantes estudantes de magistério na área das ciências sociais e trabalham em diferentes instalações de Santiago do Chile. Os instrumentos de coleta de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

informações consistiram em entrevistas semiestruturadas, as técnicas para analisar as informações foram consideradas a partir da teoria crítica, pós-estruturalismo, teorias de gênero e teoria queer. Em relação aos principais resultados, foi possível observar que o grupo de professores de didática afirma que existem múltiplas possibilidades de incluir as mulheres e sua história na formação de professores, como nas práticas de ensino. No entanto, para isso, devem ser promovidos espaços que favoreçam a inclusão das questões relacionadas as mulheres. A equipe de professores participantes recomenda, por meio de conclusões, que as mulheres e outros grupos que têm sido invisibilizados, marginalizados e violados desde diferentes níveis, reflitam sobre suas próprias práticas pedagógicas, a fim de gerar espaços e transformações diante das desigualdades, preconceitos, estereótipos e os papéis opressivos que sofrem as mulheres, por razões de gênero.

**Palavras-chave:** Santiago do Chile; discriminação sexual; formação de professores, desigualdade social, didática, discriminação; gênero.

## Introducción

La didáctica de las ciencias sociales se ha preocupado, progresivamente, de la inclusión y el tratamiento de las problemáticas de las mujeres en la historia (Marolla y Pagès, 2015). No obstante, los trabajos que se han realizado son escasos. Es posible mencionar los esfuerzos realizados por Pagès y Sant (2012) y Fernández (2006), quienes han reflexionado sobre las estructuras patriarcales en los libros de texto, así como en las prácticas que ha realizado el profesorado.

El foco de las investigaciones ha estado en la inclusión o la exclusión de las mujeres y su historia en los distintos procesos educativos: la formación, las prácticas así como en los materiales con los cuales se trabaja. Para comprender las prácticas y los procesos educativos, la didáctica ha considerado perspectivas como las de Levstik y Barton (1997), Smith (2008) y Woysner (2002), quienes desde la psicología del aprendizaje, la teoría curricular, la teoría crítica y los planteamientos de género han cuestionado y reflexionado sobre las construcciones patriarcales, el discurso heterosexual y los mecanismos en los que se produce y reproduce en la sociedad.

Desde perspectivas similares, la didáctica de las ciencias sociales ha considerado los trabajos de autores y autoras como Smith (2008) y Talburt y Steinberg (2005), quienes han trabajado para comprender y proponer alternativas para la transformación en torno a la producción y la reproducción de las identidades de género en las escuelas, los roles y las exclusiones en torno a las mujeres y sus acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones coinciden en que existe una transversalidad en torno a las problemáticas que viven las mujeres por razones de género.

El reto se presenta en los esfuerzos para reflexionar y cuestionar, a fin de transformar las estructuras que construyen el sistema educativo. Giroux (2003), desde la teoría crítica, se ha preocupado por ofrecer caminos para la transformación educativa de las desigualdades fomentando al profesorado como grupo intelectual transformador frente a las problemáticas por género.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Las concepciones del profesorado de didáctica en la investigación

Se comprende el concepto de concepciones siguiendo investigaciones como las de [Shulman \(1986\)](#). El autor se ha centrado en las relaciones entre los discursos del profesorado y las prácticas que realiza. Afirma que las concepciones se expresan a través de los discursos, los que, a su vez, están contruidos por la interacción entre factores como el hogar, la religión, la clase social, la política, la raza y el género. [Pagès y Sant \(2012\)](#) dicen que para comprender los procesos que ocurren en las aulas, es necesario tener conocimientos de las teorías que guían las acciones del profesorado. En otras palabras, existen principios que guían sus prácticas y que explican las decisiones que toma el profesorado. [Shulman \(1986\)](#) afirma que en las prácticas del profesorado interactúan factores como el conocimiento del contenido, del currículo, de las planificaciones, del estudiantado y del contexto. Tales factores influyen en las finalidades y en los propósitos educativos.

[Shulman \(1986\)](#) afirma que las concepciones del profesorado se relacionan de forma directa con el conocimiento base y la ideología que expresa. La investigación sobre las prácticas y las concepciones del profesorado proporciona los mecanismos para conocer y juzgar los principios y las creencias básicas que les guían en el proceso de enseñanza y que definen las maneras y las decisiones que llevan a cabo. Los autores anteriores agregan que las concepciones del profesorado son un conjunto de teorías prácticas personales (TPP), las cuales se interrelacionan con la sociedad, la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones, por tanto, son una expresión de cómo el profesorado ve el mundo y organiza el pensamiento y las acciones. Por tanto, las concepciones serían marcos que organizan las prácticas y que condicionan las formas para enfrentar las tareas y relacionarse en la clase.

## Los conceptos de mujer, género e identidad para la didáctica de las ciencias sociales

Se comprenden las perspectivas de género, mujer e identidad, siguiendo a [Giroux \(2003\)](#), desde una posición crítica, feminista y posestructuralista. Tales perspectivas las considero desde las propuestas que reflexionan y cuestionan las construcciones patriarcales de la sociedad, de la ciencia y de la razón. La interrelación entre tales perspectivas ofrece las herramientas para cuestionarse las estructuras de conocimiento y de poder tanto de las narrativas como de las prácticas.

**-Mujer:** La comprensión del concepto de "mujer" es realizada desde perspectivas feministas posestructuralistas y la teoría *queer*. [Butler \(1999\)](#) afirma que el concepto de "mujer" ha sido construido por el patriarcado con una finalidad normativa y excluyente. La autora propone que el concepto sea sometido a crítica, reflexión y problematización a fin de deconstruirlo en un marco democrático e inclusivo. [Butler \(1999\)](#) y [Foucault \(2008\)](#) coinciden en que el concepto de "mujer" es una construcción social no coherente, inserta en un contexto histórico y determinado por las interacciones entre raza, clase, etnia, sexualidad e identidades discursivamente constituidas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Butler (2006) y Mouffe (1993) coinciden en que hablar de “mujeres” es complejo. Tal concepto está constituido por las categorías de sexo, raza, etnia, clase, edad, sexualidad entre otros. Tales categorías comparten la finalidad de que son usadas de forma diferencial y con finalidades de generar jerarquías y exclusiones. La mujer no es considerada como un sujeto de derechos en comparación con el hombre. Butler (2006) afirma que la identidad de las mujeres se ha construido en un marco de subordinaciones raciales, de clase y de etnias.

La construcción de la mujer, para Spivak (1992), ha sido presentada desde posiciones subalternas en una historia y una narrativa construida por la masculinidad. Esto provoca que las mujeres han sido construidas “desde fuera” de la historia. Scott (2008) plantea que la problematización del concepto de mujer debería provocar que se comprendan las narrativas y las estructuras de dominación y subordinación que han existido sobre las mujeres. Se podría reflexionar sobre las jerarquías de la diferencia, las inclusiones y las exclusiones por razones de género.

**-Género:** siguiendo a Scott (2008) y Butler (1999), el género significa conocimiento de la diferencia sexual. Foucault (2008) dice que es una producción social construida entre las relaciones de poder, de dominación y de subordinación. El género se ha creado a través de discursos que establecen un sistema de jerarquías, inclusiones y exclusiones binarias basadas en los rasgos físicos de las personas. Foucault (2008) agrega que el género se ha construido dentro de una “matriz heterosexual” que ha establecido subordinaciones, jerarquías y normas dentro de complejas interacciones de poder y de saber.

Los términos “masculino” y “femenino”, siguiendo a Butler (2006), son intercambiables. Cada uno tiene su propia historia social, donde varían sus significados, los límites y las restricciones. Los términos para designar al género nunca se establecen de manera fija, sino que están en permanente construcción y reconstrucción, repetición y reproducción. De ahí que la naturalización y la normalización en sus significados actúen para la validación y la aceptación social. El género, por tanto, es un “estilo corporal” o “un acto”, que es al mismo tiempo intencional, contingente y con un significado para la sociedad (Butler, 1999).

Butler (1999) comenta que el género no es una propiedad de los cuerpos o algo original en los seres humanos. Para la autora es una “tecnología” que se articula y se naturaliza por la cultura y la repetición. Esto coincide con Butler (2006) y la performatividad de los actos en la construcción del género. Al respecto, Foucault (2008) afirma que el género es parte de una operación de poder más amplia, en donde distintos poderes, normas sociales y culturales intervienen en su construcción. Butler (1999) dice que la subordinación de género es una construcción que no se realiza desde un aparato regulador amplio, sino que a través de aparatos reguladores de poder que se adaptan a la construcción de las jerarquías de género.

**-Identidades y discursos:** se comprenden las identidades como parte de múltiples relaciones en constante movimiento. Se ha descartado que respondan a procesos biológicos



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

(Foucault, 2008). Las categorías de identidad, sexo y género son expresiones construidas con base en la diferencia sexual más que construcciones naturales (Scott, 2008). Las identidades, siguiendo a Butler (1999) y Foucault (2008), son construcciones que se realizan dentro de una compleja matriz de discursos, controlada por estructuras de poder en función de las convenciones culturales heterosexuales.

Butler (2006) agrega que las identidades de las mujeres están dominadas por una multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas. Por esto, según Mouffe (1993), no es posible existir en el género de manera total y única, ya que no existen identidades sociales completas y permanentes. Wittig (2006) afirma que las identidades no son construcciones naturales, sino que son parte de estructuras simbólicas y dialécticas, lo que les otorga solidez e inamovilidad. La mujer y su identidad solo existen en los sistemas heterosexuales de pensamiento.

**-Deconstrucción para la transformación:** desde distintos sectores (Butler, 2006; Wittig, 2006) se plantea que los estudios de género deberían tener por objetivos la transformación social. Scott (2008) afirma que la inclusión de las mujeres no se debe remitir solo a la exposición de sus acciones. Se deben exponer las acciones silenciadas del género, enfrentándose críticamente a lo construido.

## Las mujeres y su ausencia en la formación y en las prácticas del profesorado

Para la investigación se considera la perspectiva crítica de autores como Barton (2002) y Giroux (2003). Ambos coinciden en que las escuelas y los programas se han organizado en función de la cultura hegemónica. La ideología que se transmite es la de los poderosos, las elites y quienes controlan los gobiernos. Barton (2002) plantea que tales construcciones buscan mantener el *status quo* de las estructuras de quienes están en el poder. Benavente y Núñez (1992) comentan que la escuela reproduce las estructuras sociales, las que están construidas basadas en la diferencia de género. El patriarcado, agregan, ha construido una escuela basada en estereotipos y prejuicios por razones de género. Para superar la violencia y la discriminación hacia las mujeres, se debe reflexionar y reconstruir las categorías de identidad, de género y de mujer desde la democracia y la diversidad.

Smith (2008) afirma que trabajar con las experiencias de las mujeres en las clases podría provocar que el estudiantado se identificara con el pasado y el presente, además de que se podría empoderar en luchar contra las desigualdades por razones de género. La autora coincide con Fernández (2006), quien plantea que se debe reflexionar sobre cómo se ha construido la escuela, los programas y la formación, a fin de empoderarse por luchar contra las desigualdades que se transmiten en la historia, en las escuelas y en la sociedad. Benavente y Núñez (1992) y Fernández (2006) coinciden en que para plantear una enseñanza con inclusión de las mujeres, se debería repensar y reinterpretar la historia y las prácticas que se han realizado en las aulas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Woyshner (2002) agrega que se debería producir un cambio de los enfoques desde los cuales se ha trabajado la historia y las ciencias sociales. Tal cambio de enfoques tendría que proponer el cuestionamiento y la reflexión sobre la tradición, el patriarcado y el androcentrismo en la enseñanza y en las escuelas.

## La formación del profesorado y la inclusión de las mujeres

Autores y autoras como Smith (2008), Fernández (2006) y Woyshner (2002) coinciden en que la formación no considera a las mujeres, ni su historia, ni sus problemáticas. El profesorado, agregan, es un agente en la transmisión, producción y reproducción de los estereotipos, de los prejuicios y de las desigualdades de género. La escuela y la formación se han construido en universalización de los valores masculinos.

Benavente y Núñez (1992), Smith (2008) y Woyshner (2002) afirman que la formación se ha organizado desde las construcciones patriarcales, ya que el profesorado tiende a enseñar desde el modelo con "mayor valor" social, el cual está definido por los hombres. Las jerarquías y las diferencias por razones de género son construidas y reconstruidas constantemente. Smith (2008) afirma que si la formación incluyera a las mujeres, se podría fomentar que el estudiantado se comprometiera con las transformaciones a las desigualdades. Heimberg (2005) agrega que desde la formación y las prácticas del profesorado se podría impulsar un discurso que potencie la inclusión, la empatía y las posibilidades para establecer el pensamiento crítico y el empoderamiento ciudadano. Para ello, se debe producir un cambio de enfoques en las prácticas realizadas y en los discursos que se transmiten (Fernández, 2006; Smith, 2008).

## Preguntas y objetivos del estudio

Las preguntas del estudio son: ¿Qué alternativas o planteamientos entregan las personas 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? ¿Qué ventajas y qué limitaciones se podrían presentar al incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza? Los objetivos que se desprenden de las anteriores interrogantes son:

- 1) Interpretar, comprender y reflexionar, en torno al discurso del profesorado de didáctica, la inclusión de las mujeres y su historia en la formación del profesorado.
- 2) Comprender, analizar e interpretar las posibilidades y los obstáculos que plantea el profesorado de didáctica ante el reto de generar transformaciones sobre las desigualdades de género en la formación y las prácticas de historia y ciencias sociales.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Metodología

### Tipo y enfoque de la investigación

El paradigma de la investigación es cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003), ya que el foco se centra en la comprensión de los discursos sobre los grupos silenciados y los problemas vinculados a la acción y a la crítica social (Creswell, 2014; Simons, 2011). La investigación está planteada en conjunto a la teoría crítica (Álvarez-Gayou, 2003; Cohen, Manion y Morrison, 2007) y las investigaciones con perspectiva feminista (Cohen et al., 2007). El compartir ambas perspectivas posibilita la reflexión sobre los grupos oprimidos, además de potenciar la emancipación, y la transformación de las jerarquías y las estructuras de poder que han marginado a las mujeres.

La investigación es un estudio de casos (Simons, 2011), de tipo exploratorio e interpretativo (Simons, 2011). Simons (2011) afirma que este enfoque es utilizado cuando el objeto del estudio está centrado en un fenómeno, una población o una condición en específico. El estudio de casos, siguiendo a Simons (2011), entrega la posibilidad de tomar decisiones ante los problemas sociales. Cohen et al. (2007) afirman que el estudio de casos investiga un fenómeno contemporáneo en un contexto determinado, en donde quien investiga tiene poco control sobre la complejidad del problema.

Entre las ventajas de los estudios de casos, siguiendo a Cohen et al. (2007) y Simons (2011), están: 1) permiten descubrir hechos o procesos sutiles que otros métodos no considerarían; 2) otorgan posibilidades para la comprensión de significados profundos y desconocidos; 3) informan y comprenden realidades educativas complejas e; 4) implican a las personas participantes y al personal investigador en el proceso de comprensión de las prácticas.

Las desventajas o limitaciones de los estudios de casos, según Cohen et al. (2007) y Simons (2011) son: 1) la dificultad para procesar la cantidad de datos que se acumulan; 2) la imagen distorsionada que se podría dar sobre los datos; 3) la manera en que el personal investigador interviene en el proceso de recogida de información y; 4) la validez y la utilidad de las conclusiones para informar o generalizar. Álvarez-Gayou (2003) y Simons (2011) agregan que el estudio de casos funciona como un sistema integrado que se centra en aspectos específicos y complejos, no en generalidades. La finalidad debería ser, afirma Simons (2011), comprender para transformar las prácticas.

### El diseño de la investigación

El diseño de la investigación ha sido planteado desde los trabajos de Wolcott (1994), quien plantea tres fases: descripción, análisis e interpretación. Se incluyen los planteamientos de Smyth (1989), quien ha sugerido cuatro fases: descripción (¿qué sucede?), información (¿qué significa?), confrontación (¿por qué sucede?), y reconstrucción (¿cómo podría ser diferente?).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Para el estudio, por tanto, se han planteado dos grandes fases metodológicas:

- 1) Fase analítica, basada en las fases descriptivas 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 [Smyth \(1989\)](#).

A partir de las fases anteriores, se desprende el diseño para el análisis cualitativo realizado en cuatro fases que se describen a continuación:

Fase de reducción: se redujo y seleccionó la información en función de las preguntas de las entrevistas, según criterios de [Creswell \(2014\)](#), [Miles y Huberman \(1994\)](#) y [Wolcott \(1994\)](#).

- a) Fase de análisis: se realizaron las primeras lecturas de datos a fin de organizarlos en categorías en función de las preguntas y los objetivos. Las categorías se han construido según lo planteado por [Creswell \(2014\)](#), [Miles y Huberman \(1994\)](#) y [Wolcott \(1994\)](#).
- b) Fase de interpretación de los datos: a través del análisis del contenido ([Bardin, 1986](#)), se organizaron las categorías y datos de acuerdo con patrones, conceptos y esquemas. La organización es realizada para favorecer la comprensión del problema de estudio ([Creswell, 2014](#); [Miles y Huberman, 1994](#); [Simons, 2011](#) y [Wolcott, 1994](#)). En esta fase, además, se realizó la triangulación de la información siguiendo dos estrategias:
  - Suma categórica: se establecieron patrones y conceptos, para luego clasificarlos en función de los objetivos y las preguntas.
  - Categorización y codificación: según [Miles y Huberman \(1994\)](#), se realiza este proceso en la triangulación con el objetivo de obtener "categorías de contenido" que ayuden en la comprensión del problema.
- c) Fase de interpretación ideológica: de acuerdo con el análisis de contenido de [Bardin \(1986\)](#), se establecieron dos etapas:
  - Fase de emancipación desde los discursos: se reflexionó desde la teoría y las interpretaciones obtenidas, con el fin de indagar las opciones de transformación en torno a las desigualdades que plantean las personas participantes, siguiendo los criterios de [Lather \(1992\)](#) y [Wolcott \(1994\)](#).
  - Fase para la deconstrucción: el foco está en generar planteamientos para la emancipación de las personas desde las desigualdades de género y la didáctica de las ciencias sociales. Se examina el análisis de contenido ([Bardin, 1986](#)), desde la teoría crítica ([Lather, 1992](#)), la teoría feminista ([Finlay, 2002](#)) y la justicia social ([Finlay, 2002](#); [Lather, 1992](#)). Se ha seguido lo planteado por [Lather \(1992\)](#) y [Finlay \(2002\)](#), al enfocarse en la reflexividad y la deconstrucción de los discursos para la transformación de las desigualdades.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Participantes de la investigación

Las personas participantes son 5 docentes de didáctica de las ciencias sociales que trabajan en distintas universidades de Santiago de Chile. Los criterios utilizados para la elección, de acuerdo con [Álvarez-Gayou \(2003\)](#) y [Simons \(2011\)](#), son: 1) la facilidad para acceder y permanecer en el campo; 2) la existencia de diversos procesos, programas, interacciones y personas; 3) la disposición y las ventajas para establecer una buena relación con los sujetos participantes y; 4) la ubicación geográfica. [Simons \(2011\)](#) agrega que las personas participantes no cumplen el objetivo de representar a la colectividad, sino que se pretende explicar diferencias y relacionar la información en un contexto determinado.

La elección del profesorado de didáctica se realizó, siguiendo a [Simons \(2011\)](#), de manera intencional frente a informantes que mostraron disposición para compartir sus experiencias y participar en las distintas instancias propuestas. Se privilegió el tipo de programa y universidad donde trabajaban, las perspectivas didácticas que utilizaban y la cercanía para generar un clima de confianza con las personas participantes ([Tabla 1](#)).

**Tabla 1:** El profesorado de didáctica de las ciencias sociales

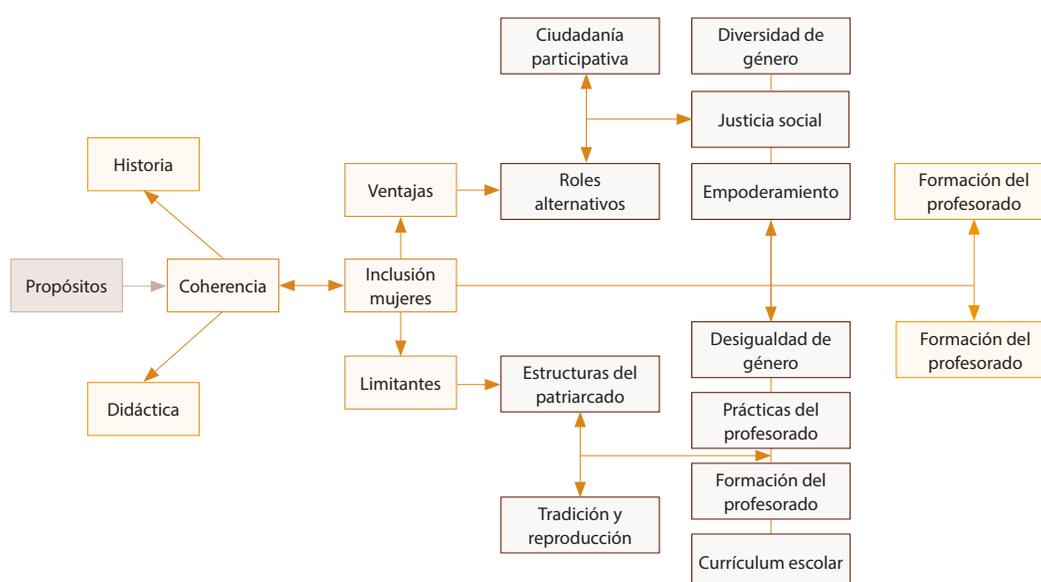
Nombre	Universidad	Experiencia	Investigaciones didáctica	Fecha entrevista
SDCS1	Pública	Más de 5 años	La educación para la ciudadanía, la infancia y derechos humanos.	16-05-2015
PDCS1	Privada	Más de 5 años	La educación para la ciudadanía y la historia del arte.	18-12-2014
LDCS1	Pública	Más de 10 años	La formación del profesorado y la enseñanza para la ciudadanía.	10-03-2015
VDCS1	Privada	Más de 5 años	La enseñanza para la ciudadanía y las problemáticas de género.	19-12-2014
FDCS1	Pública	Más de 5 años	La enseñanza para la ciudadanía y el patrimonio.	1-12-2014

**Nota:** Elaboración propia.

## El método de recogida de información

El método escogido según los objetivos propuestos es el de las entrevistas, siguiendo los criterios de [Álvarez-Gayou \(2003\)](#) y [Creswell \(2014\)](#). Los autores plantean que se deben tener preguntas preparadas y compartirlas con las personas participantes antes de iniciar el proceso. Las preguntas fueron probadas en una actividad piloto con un grupo experto de profesores y profesoras que entregaron sugerencias para el proceso. El diseño de las entrevistas ha sido semi-estructurada de acuerdo con los criterios de [Álvarez-Gayou \(2003\)](#) y [Cohen et al. \(2007\)](#).

Se ha seguido la estrategia de las entrevistas como conversaciones (Simons, 2011). La autora dice que esta estrategia busca generar un clima y una relación que provoque que las personas informantes puedan compartir sus experiencias con libertad. El objetivo es posibilitar que las personas tengan un clima que les permita reflexionar sobre sus prácticas y experiencias. Las entrevistas fueron grabadas y procesadas con la herramienta Express Scribe 8, y se analizaron con la herramienta ATLAS. Ti 7. A continuación se presenta una adaptación de las redes que han resultado del proceso trabajo con la herramienta mencionada anteriormente y que da cuenta de las categorías y conceptos que han emergido (Figura 1).



**Figura 1:** Redes y conceptos del profesorado de didáctica de las ciencias sociales.

**Nota:** Adaptación emergente del programa ATLAS Ti 7.

### Criterios éticos

Los criterios éticos son definidos según el modelo democrático para las investigaciones de Simons (2011). La autora afirma que en este tipo de investigaciones debe existir una implicación con quienes participan y se debe utilizar un lenguaje accesible para comunicarse con el público. Se aseguró la confidencialidad en la investigación, siguiendo las pautas y criterios de Simons (2011), en el planteamiento de la firma del consentimiento informado. De esa manera, los participantes establecían un marco para expresar sus ideas y crear un diálogo con el personal investigador.

Los grupos participantes, siguiendo los criterios de Simons (2011) y Stake (2007), fueron invitados a la investigación y se les señaló la oportunidad de expresar sus opiniones. Se les

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

indicaron los objetivos y los objetivos de la investigación. La confidencialidad (Cohen et al., 2007; Simons, 2011), declarada en el consentimiento informado, permitió asegurarles que ante cualquier información sensible o problemática, o que no desearan difundir, se respetaría su deseo. Así, con el principio de “negociación democrática” (Simons, 2011 y Stake, 2007), se les envió la transcripción de los datos a fin de que aprobarán el trabajo que se realizaría con sus palabras. Siguiendo los criterios de Cohen et al. (2007), Simons (2011), Stake (2007), se ha respetado el anonimato de las personas, para lo cual se asignaron códigos a cada participante.

## Resultados

### Protagonistas de la historia en la formación del profesorado

Aunque las personas participantes coinciden en manifestar que las finalidades que se plantean en los cursos de formación del profesorado tienen relación con la inclusión de las mujeres, su historia y sus narrativas, esto no se replica en las prácticas, así como en la reflexión sobre la presencia y la ausencia de las mujeres y su historia. Por ejemplo, FDCS1 afirma que él se enfoca en la “... promoción de ciertos valores democráticos”. SDCS1 dice que sus finalidades están enfocadas en proponer al estudiantado: “transformarse en ciudadanos comprometidos con la realidad en que ellos viven...”.

La inclusión de las mujeres, según el profesorado entrevistado, se ve coartada debido a distintas presiones, tales como el currículo, la gran cantidad de contenidos de historia con protagonistas hombres, la formación tradicional y la poca claridad y coherencia entre los discursos y las prácticas. FDCS1 dice que la formación debería cuestionar:

*Cúales son los temas transcendentales... qué actores se han involucrados, y qué actores que no son visibles tampoco han estado incorporados... 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 histórica, la misma mujer... (FDCS1).*

Las personas participantes coinciden en que la didáctica de las ciencias sociales tiene poca relevancia en comparación a la importancia que se les otorga a los cursos sobre la disciplina. FDCS1 agrega que en su programa las mujeres están invisibles debido a la importancia que se les da a los hombres como protagonistas: “la malla de acá es muy tradicional... la incorporación de la didáctica aquí es mínima”. VDCS1 comenta que la enseñanza de la historia ha excluido a gran parte de las personas. Las mujeres, en este sentido, han sido incluidas bajo estructuras hegemónicas y patriarcales que han normalizado las diferencias y las exclusiones. Su historia es presentada subordinada a las acciones que realizan los hombres.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

PDCS1, por su parte, dice que en su programa los cursos de didáctica se organizan por medio del currículo nacional. Debido a que los programas no trabajan ni problematizan a las mujeres y su historia, no se las incluye de gran manera. Ella dice que esto se debe a que *“es lo que “deben” aprender los niños en la actualidad en los colegios”*. LDCS1 dice que en su programa no existen cursos sobre mujeres, salvo en los casos en que el estudiantado lo solicita. No obstante, les entregan las herramientas para que puedan reflexionar sobre la situación no solo de las mujeres, sino que de distintos colectivos que han sido marginados. Persiguen la formación de un profesorado que tenga:

*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 decide perspectivas y enseñará los 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.*

De esa manera, SDCS1 plantea, en sus comentarios, que la inclusión de las narrativas de las mujeres y su historia, desde perspectivas que cuestionen la tradicionalidad, puede favorecer a que el estudiantado participe en la sociedad para transformar las desigualdades por razones de género. VDCS1 coincide con sus colegas y agrega que sus propósitos educativos están enmarcados en el cuestionamiento y 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 [que] sean capaces de entender su realidad, entender la realidad que los rodea, ser participes y también críticos de esa realidad.”* Para el profesorado es fundamental, de manera similar a lo anterior, que la didáctica y la formación aporten en que las identidades y el empoderamiento fomenten que estudiantes, de manera empoderada, puedan participar en la sociedad y criticar las desigualdades que existen por razones de género.

LDCS1 puede agregar a lo anterior la necesidad de considerar que el propósito de la formación y la didáctica deberían ser las finalidades críticas y ciudadanas. Aunque reconoce que el profesorado es conocedor del contenido con que trabaja, lo fundamental es la coherencia entre lo que dice y hace, entre el contenido que se planifica y las finalidades de enseñanza: *“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 el discurso”*. En general, todos y todas las participantes coinciden en que las finalidades, la claridad y la coherencia en las prácticas deberían provocar que la formación se organice desde perspectivas que fomenten la democracia y la diversidad. De esa manera, sería posible plantear una enseñanza que incluya a las mujeres desde la crítica y la reflexión ante la perspectiva subordinada en que se ha incluido tradicionalmente en la historia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Para VDCS1 es fundamental que la formación y los discursos que se transmiten en ella problematiquen a las mujeres que se incluyen. El participante, afirma que en la formación como en las prácticas el discurso que se entrega sobre las mujeres contribuye a la producción y a la reproducción de los estereotipos y los prejuicios que existen sobre los roles de género. La crítica debería provocar que se pudieran plantear escenarios de transformación social. FDCS1 plantea que para él la inclusión no es la finalidad, sino que se deben problematizar las ausencias y los roles que se han transmitido en las prácticas y en la formación. Afirma que en sus clases han:

*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.*

VDCS1 y FDCS1 coinciden en su análisis y planteamientos sobre la necesidad de dar importancia y relevancia a que la formación incluya experiencias sobre las mujeres en las clases de historia. Debe haber una reflexión crítica sobre los discursos desde los cuales se hacen visibles sus acciones, como los discursos que generan las ausencias en torno a ellas. El profesorado coincide en que con la reflexión y la crítica sobre las mujeres, su historia y los roles que se han transmitido se pueden plantear transformaciones sociales para ir formando una sociedad más igualitaria e inclusiva. Resulta fundamental que las clases de historia se planteen desde la crítica y el reconocimiento hacia las acciones que han realizado las mujeres a lo largo de la historia.

### **Las mujeres y su historia en la formación: Posibilidades para transformar**

SDCS1 agrega dos ideas que se podrían destacar. Por un lado realiza una autocrítica a su disciplina y afirma que desde la didáctica de las ciencias sociales las mujeres son invisibles: *“Desde la didáctica, creo que también son invisibles, bastante. Porque yo creo que estos temas recién los estamos discutiendo. Recién empezamos a reflexionar sobre qué sería importante el poder promover una enseñanza de la historia donde todos estén reflejados”*. De manera similar plantean que la inclusión conlleva la ventaja de que el estudiantado comprenda que forman parte de las estructuras de desigualdad, y que está en sus acciones las posibilidades de transformar las desigualdades.

FDCS1 puede agregar a lo dicho que desde la didáctica se deben proponer caminos y posibilidades para romper con las tradiciones de enseñanza basadas en el protagonismo de los hombres en la historia en exclusión de las mujeres. Esto conlleva a un cambio de enfoques y de perspectivas en donde todos y todas comprendan que la historia, las prácticas y los discursos

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

con que se trabajan han sido contruidos en función de generar jerarquías y subordinaciones por razones de género. Desde ahí, se genera que las estudiantes se identifiquen con aquellas mujeres ligadas a perspectivas pasivas y planos privados; a diferencia de los hombres, quienes son presentados, la mayoría de las veces, desde perspectivas que resaltan sus acciones desde el mundo público, la guerra, la política, entre otras áreas.

VDCS1 agrega que, en efecto, la escuela, los discursos y la historia se ha enseñado desde perspectivas androcéntricas, marginando no solo a mujeres, sino que a: *"gays, lesbianas, trans, entre otras identidades"*. PDCS1 concuerda con que la inclusión de las mujeres y sus narrativas en las clases de historia representaría una ruptura con la tradición y las identidades binarias, además de representar una innovación a las prácticas. Se enfoca en la importancia de: *"no entregar una historia de los héroes, de los presidentes"*. De esa manera, el profesor anterior plantea una enseñanza que presente las acciones que se han invisibilizado de las mujeres.

LDCS1, FDCS1 y SDCS1 coinciden en que la inclusión de las mujeres podría contribuir a la formación para la ciudadanía y el empoderamiento de estudiantes, a fin de que sean activas y activas en la lucha contra las desigualdades de género. FDCS1 dice que el profesorado en las aulas cuenta con distintos espacios y posibilidades para incluir a las mujeres y problematizar su presencia y ausencia: *"Nosotros podemos transmitir, romper esquemas y transmitir algo que parece bastante coherente al siglo XXI. Una mirada de la historia más inclusiva, más transversal"*.

VDCS1 afirma que se debería, además, problematizar el rol que asume el profesorado al enseñar historia. Los profesores y las profesoras deberían sentir que: *"... no es reproductor, que también es constructor"*. SDCS1 agrega que se debería otorgar importancia a la coherencia entre los propósitos de enseñanza desde una perspectiva que problematice la inclusión de las mujeres. Desde ahí es que el profesorado puede plantear cambios ante las desigualdades sociales por razones de género. Debido a lo anterior afirma:

*Es fundamental 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.*

En definitiva, las concepciones del profesorado sobre los obstáculos, las posibilidades, las ventajas que se producirían con la inclusión de las mujeres han girado en torno a aspectos como:

1) En la formación del profesorado y en la didáctica no se incluyen cursos sobre las mujeres y su historia; 2) los discursos del profesorado coinciden en que en su formación han producido y reproducido los roles tradicionales sobre las mujeres y los hombres, dejando en ausencia el resto de identidades; 3) debería promoverse la coherencia entre los discursos y las prácticas, a fin de poder generar espacios de reflexión y cuestionamiento ante la subordinación, los estereotipos,



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

los prejuicios, los roles y la ausencia de las mujeres en la formación y; 4) la inclusión desde perspectivas críticas y reflexivas podría promover el empoderamiento estudiantil a fin de que se comprometan a participar en la lucha contra las desigualdades de género.

## Discusión y conclusiones

En cuanto al objetivo de interpretar, comprender y reflexionar el discurso del profesorado de didáctica sobre la inclusión de las mujeres y su historia en la formación del profesorado, uno de los aspectos que obstaculizado la inclusión de las problemáticas de las mujeres, sus roles y su historia es la tradición. Como han afirmado las personas participantes, en las escuelas y en la formación se transmiten normas y comportamientos sociales. No se potencia la diversidad de opiniones, ya que la enseñanza y el aprendizaje se organizan en función de las estructuras sociales de poder (Giroux, 2003). Siguiendo a Pagès y Sant (2012), se ha posicionado a los hombres como protagonistas en jerarquía sobre las mujeres.

Los participantes comentan que la tradición se materializa en los roles, las narrativas subordinadas así como en la producción y reproducción de las desigualdades de género. Se han transmitido estructuras y narrativas históricas, roles, identidades de género, estereotipos y prejuicios, entre otros aspectos basados en la hegemonía patriarcal (Smith, 2008). Al respecto, Foucault (2008) dice que la tradición es una construcción desde la cual se validan y se normalizan las estructuras sociales, las jerarquías, las opresiones y las subyugaciones sociales. La tradición, además, establece espacios y reglamentos que varían dependiendo de si son hombres o mujeres. Así, las estructuras de poder han normalizado los comportamientos y los roles de género (Foucault, 2008) que se hacen presentes en las escuelas, la formación y la sociedad.

La tradición, siguiendo a Scott (2008), ha construido narrativas y discursos históricos que posicionan en jerarquías superiores los roles de los hombres, destacándolos como soldados, científicos y líderes en contraposición a los roles de las mujeres que se destacan en roles pasivos y ligados a los espacios privados y domésticos (Levstik y Barton, 1997). La tradición, desde estas perspectivas, provoca la reproducción de las jerarquías de género (Giroux, 2003), en donde las estructuras son definidas por un patriarcado que posee poder (político, económico, cultural, entre otros tipos). Pagès y Sant (2012) y Giroux (2003) coinciden en que las estructuras de la historia son definidas de forma intencionada por quienes monopolizan las estructuras de poder.

Entre los obstáculos para incluir a las mujeres, su historia y sus narrativas, el grupo participante ha mencionado que las estructuras de la formación del profesorado destacan por la reproducción de los roles tradicionales de los hombres y de las mujeres. Además, se han reproducido las estructuras sociales que marginan y silencian las identidades en marcos construidos por prejuicios y estereotipos por razones de género (Butler, 2006). Aquí, el grupo participante podría coincidir con lo que dice Giroux (2003), sobre que los discursos y las

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

prácticas que se hacen presentes en las clases son una representación de la ideología de los poderosos, las elites y de quienes están en el poder político. Foucault (2008) explica lo anterior con el concepto de “estructuras de verdad en la historia”. El autor se refiere a que son estructuras sólidamente construidas, producidas por quienes monopolizan el poder y que se reproducen como estructuras culturales a través de las técnicas, los valores, las prácticas y los discursos.

En cuanto a la interpretación y comprensión de los discursos del profesorado de didáctica, es posible reflexionar sobre lo que el profesor VDCS1 afirma como obstáculo: que los personajes que se visibilizan en la historia han sido construidos desde lo masculino. En la formación, no se entregan los espacios ni las herramientas para cuestionar la construcción de los roles y del género. Los discursos con que se trabajan las identidades son presentados de manera homogénea (Scott, 2008), naturalizan las normas y normalizan los binarios por razones de género. Los roles, los discursos y la participación de las mujeres son construidos desde un “otro” que manifiesta naturalización ante la subordinación a las acciones que realizan los hombres (Talbur y Steimberg, 2005). Se niegan las expresiones de diversidad de género y se coartan las posibilidades de problematizar las construcciones sociales que han posicionado a los hombres por sobre las mujeres (Scott, 2008).

En relación con lo anterior, en cuanto obstáculos para incluir a las mujeres, Spivak (1992) dice que las mujeres, sus roles y su participación en la historia se ha construido desde estructuras creadas por el patriarcado que la presentan desde la subalternidad. Por esto, agrega la autora, las mujeres han sido presentadas como “espectadoras” de una historia que ha sido protagonizada y construida por los hombres. Butler (1999) y Wittig (2006) afirman que la construcción del género opera desde el poder, que presenta las realidades históricas de forma objetiva y castiga culturalmente a quienes salen de las normas.

Según los objetivos planteados, es fundamental destacar que los discursos del profesorado de didáctica ofrecen distintas posibilidades. Entre ellas cabe destacar que las jerarquías por razones de género han limitado la producción de nuevos discursos (Butler, 1999) que propongan la deconstrucción y la construcción de identidades alternativas a las tradicionales, por tanto, se deberían proponer los espacios en la formación que favorezcan la reflexión y la crítica de las desigualdades de género. El objetivo debería ser, además, que el estudiantado desde la crítica pudiera empoderarse y luchar en contra de las desigualdades de género, las jerarquías y las opresiones a la diversidad de identidades.

De acuerdo con lo anterior, la coherencia entre los discursos y las prácticas se debe relacionar con la reflexión sobre las estructuras hegemónicas del patriarcado, las cuales han generado la subordinación de las mujeres, en donde la historia y la participación que se ha transmitido sobre las mujeres es una construcción que se ha producido y reproducido para mantener las estructuras de poder. No obstante, pueden ser deconstruidas y repensadas (Butler, 1999; Scott, 2008).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Al respecto, en cuanto posibilidades para incluir a las mujeres en la historia, siguiendo los objetivos planteados, [Butler \(1999\)](#), [Foucault \(2008\)](#) y [Mouffe \(1993\)](#) coinciden con los discursos del grupo participante en cuanto a que los roles y las identidades de género son producidas en una "matriz organizadora de las prácticas". En tales contextos se establecen las "coherencias" entre las expresiones de las personas y se definen las normas para cada género. [Smith \(2008\)](#) y [Woyshner \(2002\)](#) coinciden en que las mujeres sí son incluidas, aunque de forma mínima en las prácticas y en los discursos en la formación y en las aulas, por lo que el problema no es su presencia, sino desde dónde y qué pautas sobre las identidades, los roles y la participación están diciendo los discursos que se encargan de hacerlas visibles.

[Butler \(1999\)](#) y [Smith \(2008\)](#) coinciden, a su vez, con los discursos del grupo participante, al afirmar que al desvelar las desigualdades y las situaciones normalizadas en torno a los prejuicios y los estereotipos que provocan discriminación y marginación en cuanto a las mujeres y su historia, se podrían generar espacios reflexivos que fomentaran la identificación y el empoderamiento de las personas. La problematización de los discursos desde los cuales se hacen visibles, así como la ausencia que se transmite en torno a su historia, podría colaborar con la identificación de las desigualdades de género, por parte de las personas y generar compromiso por luchar en contra de estas ([Smith, 2008](#)).

Como ha coincidido el profesorado de didáctica, las prácticas y los discursos del profesorado deben favorecer la problematización de los discursos que han producido y reproducido las subordinaciones y las ausencias en torno a las mujeres y el resto de las diversidades de género, a fin de promover espacios que desnaturalicen las construcciones hegemónicas ([Foucault, 2008](#)). Afirma [Butler \(1999\)](#) que no existe ninguna identidad predeterminada. De esta manera, la reflexión crítica ante la normalización patriarcal en los discursos sobre los roles podría favorecer que se cuestione cómo se han producido y cómo se podrían transformar.

Es posible comprender y reflexionar, a partir de los discursos del grupo participante y siguiendo a [Heimberg \(2005\)](#), que una de las estrategias para problematizar los discursos y las construcciones hegemónicas y patriarcales podría ser el trabajo a través de la resolución de problemas o los problemas sociales relevantes. Se podrían reconstruir las experiencias de las mujeres desde la exposición de los discursos educativos, como desde sectores de protesta social feminista, política, entre otras. Una de las finalidades podría ser que podrían comprender cómo la historia ha consolidado las expresiones de género y ha establecido jerarquías entre los géneros ([Butler, 1999](#)). De manera similar, se podrían encontrar los caminos para deconstruir los discursos, plantear identidades alternativas a las tradicionales y luchar contra las desigualdades.

Otra de las estrategias que emergen desde los discursos del profesorado como posibilidades de transformación para la inclusión de las mujeres y su historia, es a través de la empatía histórica ([Heimberg, 2005](#)). En tal estrategia se cuestionarían los discursos que se han transmitido sobre las identidades y los roles. Se debería reflexionar sobre la producción, la

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

reproducción y las subordinaciones que se generan por razones de género. Desde la empatía se podrían favorecer espacios que posibilitaran el empoderamiento crítico y el compromiso por luchar a fin de transformar las estructuras desiguales. Las narrativas y los discursos pueden ser reflexionados y criticados con la finalidad de que se repiensen desde una perspectiva que favorezca la inclusión de todas las personas protagonistas de la historia y que se favorezca la justicia social (Smith, 2008; Woyshner, 2002).

Para incluir a las mujeres y su historia, siguiendo los objetivos planteados, es fundamental que el profesorado analice y comprenda sus propios discursos y las prácticas que realice. Woyshner (2002) afirma que, al respecto, los discursos que transmite el profesorado condicionan las estructuras desde las cuales sus estudiantes comprenderán la participación y acciones de las mujeres a lo largo de la historia. En efecto, Barton (2002) reconoce razones ideológicas en la exclusión, al afirmar que la enseñanza ha excluido a las mujeres a fin de mantener las estructuras desiguales de la sociedad. Así, se naturalizan las estructuras desiguales como la marginación, la subordinación, los prejuicios y los estereotipos en torno a las mujeres (Fernández, 2006; Scott, 2008).

Por último, a modo de cierre, tanto el grupo de participantes como los objetivos planteados en cuanto a las posibilidades y los espacios para incluir a las mujeres, su historia y sus narrativas en las prácticas y la formación del profesorado, coinciden con Butler (1999) al plantear que se podría proponer una historia que considere las problemáticas y a las mujeres en igualdad al resto de identidades (Scott, 2008). Lo anterior debe promover estructuras que no hayan sido construidas por el patriarcado, lo que implicaría que las cronologías, las etapas y las narrativas de la historia sean repensadas y reconstruidas. El objetivo debería ser que el estudiantado pudiera identificarse como parte de problemáticas comunes, en donde el empoderamiento y la lucha pueden contribuir a transformar las desigualdades. De esa forma se puede fomentar la participación ciudadana de estudiantes, con el fin de luchar por conseguir transformaciones en torno a las desiguales por razones de género.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Barton, K. C. (2002). Masculinity and schooling. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 306-312. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473198>
- Benavente, J. M., y Núñez, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. En Montserrat Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 153-176). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- Fernández, A. (2006). La construcción de la identidad desde la perspectiva de género. *Iber*, 47, 33-43.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230. doi: <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Madrid: Amorrortu.
- Heimberg, C. (2005). L'alterite et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignee. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. M. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.
- Lather, P. (1992). Post-critical pedagogies: A feminist reading. En C. Luke y J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 120-137). New York: Routledge.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados, La historia enseñada*, 21, 223-236. doi: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i20/21>
- Miles M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate feminista*, 7, 3-22. Recuperado de [http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/chantal\\_mouffe%5B1%5D.pdf%20ciudadania%20y%20feminismo.pdf](http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/chantal_mouffe%5B1%5D.pdf%20ciudadania%20y%20feminismo.pdf)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do Cdhis*, 25(1), 91-117. doi: <http://dx.doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: FCE.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, M. (2008). Gender and sexuality in social studies. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). New York: Routledge.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. doi: <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Spivak, G. C. (1992). Acting bits/identity talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770-803. doi: <https://doi.org/10.7916/D89W0DB7>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Talbert, S. y Steinberg, S. R. (Eds). (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Woyshner, C. (2002). Political history as women's history: Toward a more inclusive curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 30(3), 354-380. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473201>

