



**UNIVERSIDAD  
ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

---

**PEDAGOGÍA EN HISTORIA  
Y CIENCIAS SOCIALES**

ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
EN EDUCACIÓN MEDIA

**“EDUCACIÓN SEXISTA Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA  
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CHILE: UNA MIRADA DESDE  
PROFESORAS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE  
EDUCACIÓN MEDIA”**

Estudiantes: Lucero Rivera, Catalina

Maureira Gutierrez, Sofía

Profesora guía: Hormazábal Fajardo, Roxana

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado/a en Educación  
Tesis para optar al Título de Profesor/a de Enseñanza Media en Historia y Ciencias  
Sociales

SANTIAGO, 2021

*A todas las mujeres que luchan y resisten en sus espacios educativos,  
a quienes buscan la transformación educativa. ¡Nunca más sin nosotras!*

## **Agradecimientos**

Me gustaría agradecer a cada una de las personas que ha sido una partecita de mi vida durante mi proceso académico, partir por mi madre Paola Gutiérrez, mis hermanas, Valentina, Isidora, Javiera y Daniela, mis amigas, mi sobrina Emilia, mis tías, abuelas y primas, que han sido mi más enorme inspiración para querer aportar un poquito de justicia en su camino como mujeres que somos, merecemos el respeto, la admiración y la seguridad que muchas veces la historia nos ha quitado, y que gracias a ustedes es que sigo firme con este sueño mientras anhelo un mundo donde se eduque en base a la equidad y el respeto. Gracias mamita por heredarme tu fuerza única, y gracias especiales a mi lela Yoya, quién partió mientras cursaba este camino y que representa una eterna admiración como luchadora que fue.

También agradecer a mi padre quien me orientó en este camino de la pedagogía, le agradezco por su fuerza, agradezco a mis abuelos, tíos y primos por su apoyo eterno en cada una de mis decisiones, por ser hombres admirables.

Le agradezco a mi compañero, porque, a pesar de estar tan lejos en muchas instancias de mi crecimiento académico, me entregó las ganas y el acompañamiento a través de su enorme amor y soporte, gracias por tus conversaciones que pretenden querer entender, aunque sea una fracción mínima de lo que está pasando en este alocado mundo.

Gracias a las compañeras y compañeros de generación, fue un gusto compartir y reír con cada una y cada uno de ustedes en las dependencias de la u, confío ciegamente que serán grandes profesionales, que ojalá todas y todos los profesores tuvieran esas ganas de aportar su granito como ustedes. En especial a mi amiga y compañera de tesis Catalina, gracias por tu eterno apañe.

Gracias a cada profesora, tanto de la universidad como profesoras guía por cubrir de inspiración y sabiduría nuestros corazones y mentes, y ser parte de este proceso tan importante, como lo es el camino hacia la docencia, hacia compartir conocimientos a quienes son las voces del hoy y el mañana por siempre, las, los y les jóvenes del país, ciudadanas y ciudadanos del futuro cercano.

A mis babuines por salvarme de tantas maneras también les agradezco, por su incondicionalidad y amor.

**Sofía Maureira Gutiérrez**

Agradecer a las mujeres que han guiado mi camino a lo largo de mi vida y que han determinado la mujer que soy ahora. A mi madre Claudia, por ser mi pilar fundamental y por enseñarme que la humildad, la sencillez y la perseverancia te llevan lejos. A mi abuela Mirtha, por mostrarme el equilibrio que se necesita para afrontar las cosas, siempre estaré agradecida de tus palabras. A mi tía Evelyn, gracias por estar siempre atenta a mis emociones a lo largo de mi vida y en especial en este momento tan importante de mi vida como el proceso de tesis. A mi hermosa hermana menor Javiera, gracias por llegar a mi vida, por enseñarme lo que significa amar a una hermana y permitirme guiarte en tu camino, gracias a ti tengo la motivación de querer buscar un mundo en el que puedas salir a la calle sin necesidad de tener miedo, por ti siempre querré ser mejor. Agradecer al único hombre de mi vida que amo, mi abuelo Ramón, gracias por ser un padre, abuelo y consejero, gracias por inculcarme la curiosidad de conocer, crear y confiar en mis capacidades. Gracias familia, por dejarme ser quien soy sin tener que ocultarme, por amarme con mis locuras y arrebatos.

A la mujer de mi vida, mi polola, mi compañera de aventuras, Javiera. Gracias, por todo, por estar siempre atenta a mí cuando más lo necesitaba, por confiar siempre en mí en este proceso largo, gracias por ser incondicional en todos estos años, por amarme y levantarme cuando no quería seguir, gracias por permitirme amarte de la forma en que lo hago, libre, sin prejuicios, sin ataduras y por sobre todas las cosas gracias por siempre impulsarme a más, a afrontar los desafíos que la realidad nos da por ser mujeres lesbianas, si bien yo ahora cierro este proceso, tú estás empezando este camino y prometo acompañarte de la misma manera en que tú lo has hecho.

A mis compañeras y compañeros de carrera, gracias por enseñarme todos sus conocimientos y experiencias de vida, gracias por llenar mi proceso universitario de alegrías y momentos inolvidables en el patio. A mis amigas y amigos, Danna, Claudia, Maca, Sofía, y Tobal, a los que están lejos pero siempre están, Lucas y Negra, gracias por las experiencias, por los momentos de felicidad y disfrute fuera de la universidad, sean infinitos. A mi amiga y compañera de tesis Sofía, por permitirme hacer este proyecto juntas, por cada risa y estar en buenas y malas.

Por último, quiero agradecer a todas y todos los docentes que se han cruzado por mi camino escolar y universitario. A María Ignacia Durán, por poner el feminismo en mi vida, por ayudarme en la búsqueda de material para llevar a cabo la tesis, gracias por las palabras "Créete el cuento que puedes". A Carolina Escobar, mi profesora querida de Historia por hacer que me enamore de la historia, gracias por ser una profesora crítica, sin miedo a plantear las cosas de una manera diferente. Sin dudas debo agradecerte a ti, Roxana Hormazábal, por ser una increíble profesora guía, por compartir con nosotras esta hermosa labor, por guiar nuestra investigación y por, sobre todo, gracias por jamás perder la esperanza en ambas, siempre en el corazón. Gracias a cada profesora y profesor que colaboró en este proceso de creación de mi identidad como docente.

**Catalina Lucero Rivera**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO</b> .....	4
1. ANTECEDENTES .....	4
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	5
3. Preguntas de investigación.....	8
<b>4. Objetivos</b> .....	8
4.1 Objetivo general.....	8
4.2 Objetivos específicos .....	8
5. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y DISCIPLINAR ....	9
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b> .....	12
HISTORIOGRAFÍA.....	16
1.1 Definición de Historiografía y corrientes historiográficas. ....	16
1.2 Historiografía chilena y discriminación a la mujer.....	19
EDUCACIÓN SEXISTA.....	24
2.1 ¿Qué es la educación no sexista? .....	25
2.2 Discriminación del género femenino en la escuela.....	28
2.3 Educación no sexista y derechos humanos.....	32
CURRÍCULUM Y TEXTOS ESCOLARES .....	36
3.1 Técnicas de control curricular en función de las escuelas .....	41
3.2 Curriculum oculto y discriminación de género. ....	45
3.3 Textos escolares como instrumento de enseñanza y sexismo.....	51
3.3.1 Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales chileno .....	55
REFLEXIONES DEL CAPÍTULO.....	61
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	63
1. TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	63
2. MUESTRA.....	65
2.1 Muestra documental.....	65
2.2 Informantes.....	66
2.3 Ética de la investigación.....	66

3. CONTEXTO .....	67
4. RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	68
4.1 Técnica de recogida de información: Análisis documental .....	68
4.2 Estrategia de recogida de información: Entrevistas en profundidad a profesoras...	69
5. Análisis de la información.....	70
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES .....</b>	<b>72</b>
1. HALLAZGOS.....	72
1.1 Nociones básicas del Programa de Estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales .....	72
1.2 Sexismo en los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	75
1.3 Priorización curricular y discriminación de género.....	83
1.4 Análisis de la priorización curricular .....	83
1.5 Análisis de los textos escolares.....	90
2. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES.....	98
2.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	99
2.2 Currículum y textos escolares: Sexismo en las herramientas educativas. ....	108
2.3 Experiencias educativas en la enseñanza de la Historia .....	113
3. REFLEXIÓN EN TORNO A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	116
4. APORTES AL CAMPO DISCIPLINAR, CIENTÍFICO Y ESCOLAR.....	117
5. LIMITACIONES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119
ANEXOS.....	125

## INTRODUCCIÓN

La discriminación de género no es un problema nuevo, es un problema cultural que la sociedad lleva arrastrando hace siglos, y que en el presente no solo lo vemos reflejado en leyes y acciones cotidianas que podríamos considerar injustas, sino que también se aprecia en espacios de formación educativa y de construcción de identidades tan relevantes como la escuela. Sabemos que la escuela es considerada como el lugar formal destinado para que estudiantes -mujeres y hombres- reciban alrededor de sus años educación, conocimientos y saberes; sin embargo, la escuela es considerada, además, un espacio en que los y las educandos construyen sus identidades.

La importancia que posee la escuela como canal de formación depende del trabajo de toda la comunidad educativa, haciendo referencia a dirección, jefe/a de UTP, auxiliares de aseo, madres, padres y apoderados, estudiantes y docentes, todas y todos los mencionados son transmisores de cultura, pero quienes cumplen con esta tarea principalmente son aquellas profesoras y profesores en las aulas de clases.

La escuela, sus actores y su cultura han problematizado a lo largo del tiempo en Chile las falencias que la educación promueve, problemáticas en las que se pone como foco la desigualdad en la educación, la brecha que existe entre colegios privados y la marginación y vulneración de colegios municipales; sin embargo, si nos interiorizamos en niveles micro políticos sobre la evidencia de la desigualdad, también encontramos la desigualdad de género y sus diferentes expresiones. A pesar de la existencia de ciertos logros en este campo aún queda camino por recorrer.

Con el pasar de los años, las reformas educacionales en Chile han propuesto cambiar en esencia los principios y obligaciones del sistema educativo del país que proyecta un modelo más equitativo de educación, al menos así lo establece la reforma educacional del año 2010, pero, ¿Se puede otorgar esta equidad educativa a estudiantes hombres y mujeres por igual, teniendo en cuenta una posible discriminación de género en un sistema escolar forjado bajo bases y políticas hechas por hombres en un mundo capitalista/patriarcal?, ¿darán cuenta de ello las y los docentes a quienes rige el currículum escolar establecido por las mismas políticas anteriormente mencionadas? y ¿qué tan normalizadas están estas conductas en las aulas de clases?

La presente investigación tiene como propósito comprender y analizar las percepciones que tienen profesoras de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media sobre la educación sexista existente en la enseñanza del contenido de Historia de Chile en la educación media,

poniendo énfasis en las dimensiones en las que se discrimina a la mujer en el contenido de Historia y Ciencias Sociales situando a las y los docentes como actores sociales que construyen identidades y sujetos de transformación a través de la pedagogía. De este modo, entendemos que la educación, así como la cultura o la socialización, no son elementos neutrales ya que, por una parte, pueden ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales y, por otra, pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad.

Es así como, a través de esta investigación, ponemos nuestro foco central en el análisis de percepciones de profesoras de Historia y Ciencias Sociales de educación media acerca del sexismo en la enseñanza de la disciplina y, por tanto, en sus percepciones de lo que significa una educación no sexista de modo más amplio o general. Para ello, a lo largo de la investigación utilizaremos tres conceptos claves que serán la base para argumentar la expresión de la discriminación del género femenino a través de la educación sexista: Historiografía, Educación sexista y Currículum.

A través del despliegue de este estudio pretendemos dejar una constancia teórica sobre lo que la educación sexista se refiere, y como esta se puede evidenciar, particularmente, en el contenido de historia de Chile representada en los textos escolares de niveles de enseñanza media, más específicamente en primero y segundo medio, en la historiografía utilizada para la interpretación de dicha historia y desde la propia visión de profesoras de historia de dichos niveles.

Para alcanzar estos propósitos este trabajo de investigación contará con cuatro capítulos. En el primero se apreciará el marco introductorio, en que se definirá el problema de investigación seleccionado para la investigación y su justificación., además de las preguntas de investigación que orientan este estudio en específico. También encontraremos en este capítulo los objetivos de esta exploración. El segundo capítulo da cuenta del marco teórico conceptual a través del cual profundizaremos en los ejes temáticos que servirán de base para nuestro propósito investigativo, además de guiar las preguntas de investigación y desarrollar en torno a ellos la guía para aproximarnos a la experiencia educativa de las profesionales.

En el tercer capítulo se ubica el marco metodológico, planteamos la información respecto del tipo de investigación que desarrollamos, por lo que detallamos el diseño para el trabajo de campo, especificando el método, la muestra y sus características, el contexto, la recogida de información y el análisis respectivo que permitirá profundizar en el fenómeno de estudio seleccionado. Por último, en el capítulo final ofrecemos nuestras conclusiones respecto a esta pesquisa, comentando los resultados y nuestras propias reflexiones sobre esta exploración y la experiencia de investigación que hemos llevado a cabo.



# CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

## 1. ANTECEDENTES

Tras años de escolaridad ocurridas dentro del aula de clases, hemos encarnado una enseñanza en que el rol de la mujer en los procesos históricos es encasillado en meros trabajos hogareños, limitando su participación en la historia a un recuadro simple al final de las unidades, en los que, generalmente, se nombra a las mujeres del siglo XIX y XX como las encargadas del cuidado del hogar, estando bajo el sometimiento del “páter familia” y con un sutil “no eran consideradas ciudadanos” (Ballarín, 2006).

En el plano de la historia de nuestro país no ocurre mucha diferencia. Los héroes nacionales son representados como hombres que traen la libertad y que conceden el derecho a voto femenino en el país, invisibilizado el arduo trabajo de mujeres que lucharon por sus derechos y ser consideradas ciudadanas lo que, por cierto, acaba relevando y divinizando la figura del Ejecutivo que permitió tal cambio. Otro ejemplo lo constituye la “revolución obrera” en el contexto de la denominada “Cuestión social”, que figura en los textos escolares como un proceso donde el obrero se constituye a través de la organización con sus pares, dejando en el olvido el duro camino y la importante participación de las obreras y mujeres en la época.

Ejemplos como los mencionados corresponden a procesos históricos relevantes que se han enseñado y se siguen enseñando en el contenido de Historia de Chile en las escuelas, a través del cual se estudia, se analiza y aprende el contenido que abarca periodos como la Colonia, Independencia, República, Cuestión social, Parlamentarismo a lo largo del recorrido histórico del país. En este sentido, un dato relevante es que Historia de Chile se estudia en los colegios en 1° Medio -Historia de Chile en siglo XIX- y 2° Medio -Historia de Chile en siglo XX-, según lo determinan las bases curriculares (MINEDUC, 2016), es decir, las y los educandos aprenden el este contenido de la asignatura en dos años, años de formación que bastan para transmitir a las y los estudiantes la desigualdad de género y la ausencia de historiografía en la educación, en la elaboración de textos escolares y material pedagógico que ponga como protagonista logros de mujeres y participación en los diferentes procesos históricos (Montoya Ramos, 2008).

Ahora bien, a pesar de que el currículum obligatorio en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se caracteriza por su contenido basado en una explicación sexista del desarrollo de la historia (en los que se favorecen logros, victorias y procesos ejercidos por hombres), son las educadoras o profesoras quienes, por medio de sus herramientas didácticas, pueden o no reproducir esta educación en las aulas de clases y en la transmisión del contenido a

estudiantas y estudiantes. Es por ello que por medio de esta investigación buscaremos dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la percepción de profesoras de enseñanza media acerca de la discriminación de género en la enseñanza de la Historia de Chile?

## 2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El sexismo puede ser entendido como un mecanismo de violencia frente a la mujer a través de la raíz histórica y cultural (Lagarde, 2012), y cuando el sexismo es comprendido en espacios educativos y en sus instituciones, nos encontramos entonces con una violencia epistémica evidenciada en el currículum obligatorio, que segrega y discrimina al género femenino desde temprana edad y en instancias sociales tan comunes como es la educación institucional.

Hemos considerado de amplia importancia desarrollar el ámbito de la discriminación del género femenino en educación sexista en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, específicamente abordar y problematizar cómo el sexismo existente en la educación chilena se refleja en el contenido de Historia de Chile, analizando las posturas y reflexiones de profesoras de Historia, ya que si bien son ellas quienes educan y forman constantemente el conocimiento, las habilidades y actitudes de sus estudiantes, es imprescindible en estos momentos transformar los patrones tradicionales de los contenidos de Historia y Ciencias Sociales, debido a que la historia y el contexto social chileno está cambiando, por tanto, están cambiando los pensamientos de las personas, la manera de hacer política, las relaciones entre personas y la manera de educar.

En este aspecto, las mujeres a lo largo de estas últimas décadas han impulsado fuertemente la defensa de sus derechos y posturas a través del feminismo, la expresión y respuesta contra la violencia de género, y es aquí donde la educación permite poner sobre la mesa la transformación de la educación tradicional y sexista, tal como lo plantea Montoya Ramos (2006).

A pesar de que ya no es solo una cuestión que nos ha impactado de manera personal como ex estudiantas escolares de la historia y ciencias sociales, sino que también consideramos pertinente que existan investigaciones relacionadas a la discriminación de género y sexismo en la enseñanza de la historia en las escuelas, ya que coacciona a dejar de invisibilizar esta problemática de discriminación en espacios de formación tan importantes y de tanto peso como lo es la experiencia escolar.

Posicionamos a las profesoras de Historia y Ciencias Sociales como sujetas de transformación, considerando el nuevo contexto social en el que se han desarrollado y formado parte, además de considerar a las educadoras como aquellas mujeres dedicadas a

la educación que, dentro de la labor docente, han sido vulneradas, marginadas y comparadas con la labor que los colegas hombres poseen en la enseñanza y aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales.

Este nuevo contexto en el cual la perspectiva de género, la resignificación que tiene la mujer en el mundo -tanto en el ámbito político como el ámbito social-, el símbolo constante de nuevos derechos hacia las mujeres conlleva a repensar una nueva mirada al tipo de enseñanza que hemos utilizado y cómo lo hemos utilizado. Ir hacia una educación no sexista puesta en práctica en las aulas de clases que permita y colabore en la libertad de educar, en la libertad de expresarse, con autonomía y liderazgo en su rol como docentes mujeres, apropiándose de un espacio que durante siglos las ha puesto en la sombra de los hombres.

Si bien el patriarcado ha estado presente en todos los aspectos de la sociedad, este se ha intensificado con el neoliberalismo (Sendón de León, 2003), en el cual las mujeres han sido desvalorizadas, rechazadas y subestimadas. La discriminación de género ha estado presente durante varios siglos y en todas las sociedades del mundo con connotación diferente en cada época, pero no se puede negar el trabajo, la voz de diferentes mujeres que han ido resignificando los espacios en el mundo, en distintas áreas, como en las ciencias exactas y las ciencias sociales (Harding, 2006).

En Chile, los espacios de expresión política y social otorgados a mujeres se han limitado; sin embargo, la existencia de esos pequeños espacios surgieron desde el feminismo, desde el derecho de la mujer a su participación en todo ámbito de la sociedad, el cual se ha ganado a través del tiempo debido a las múltiples maneras de hacer política en las calles, desde la libertad de expresión entre el género femenino, desde lo micro a lo macro, haciendo la revolución por medio de protestas, por medio de intervenciones artísticas, desde seminarios, conversatorios, entre otros, lo cual se ha evidenciado, tal como señalan Saballa y Urzúa (2021), aún con más fuerza durante el “Estallido social” iniciado el 18 de Octubre del 2019, cuando las personas -tanto mujeres como hombres-, manifestaron su colapso ante un sistema que las y los vulnera, abusa y deslegitima. Una clase social despierta ante esta situación.

Las mujeres en su rol de empoderamiento se apropiaron tanto de los espacios públicos como privados para manifestar que la crisis social también es abordada desde la perspectiva de género. Si existe una transformación social y política, como lo es el proceso constituyente, también debe haber una transformación cultural y simbólica en cuanto a las libertades de las mujeres, la libertad que se ha negado desde el Estado y el patriarcado, libertad de abortar, la libertad de que las mujeres decidan sobre su cuerpo, la libertad de luchar, etc., a su vez, posicionar el rol del Estado como un ente que no permite dar avance en temas de género con la consigna “El Estado opresor es un macho violador”, creada por el Colectivo de Mujeres

LasTesis, el cual deja a la vista ante la sociedad un mensaje claro de no permitir más abuso, miles de mujeres alzando sus voces alrededor del país exigiendo derechos.

Si la sociedad y, en especial, las mujeres que la componen están desarrollando la transformación de esta misma, un aspecto tan importante como es la educación no puede quedar fuera de aquella, ya que, como hemos mencionado, la educación también ha sido un espacio privilegiado, tanto para estudiantes como docentes y son las docentes quienes han sido vulneradas y limitadas en sus espacios educativos, la enseñanza que reciben las y los estudiantes en la asignatura reciben una formación que va en busca de formar sujetas y sujetos íntegros, es por ello que parte de lo que compone la integridad en la educación es romper con el paradigma sexista que se evidencia en ella desde el currículum oficial hasta los contenidos destinados a enseñar. Específicamente, en esta investigación se pone énfasis en la enseñanza de la Historia de Chile; más adelante comprenderemos cómo impacta el patriarcado y el sexismo en ella.



Fuente: El Diario de la Educación (versión electrónica)

Es por ello que hemos decidido orientar el tema de investigación hacia la mirada que tienen profesoras de enseñanza media que se encuentran activas en el sistema escolar respecto a discriminación de género que se vive y transmite en la enseñanza de la asignatura de historia y ciencias sociales, por medio de la recopilación de sus testimonios, opiniones y percepciones del tema. Se pretenderá abrir esta discusión y reflexión hacia nuevos horizontes que llevarían a contribuir en un anhelado cambio de la educación sexista en el país. Considerando lo anterior, es importante añadir que las reflexiones y análisis pueden dar inicio a continuar con

la problematización en torno al desarrollo de la educación no sexista, pues, no tan solo permiten considerar a las profesoras y profesores como actores sociales y conscientes de la forma en la que enseñan, sino que permite y abre el espacio para desarrollar una pedagogía crítica que se hace cargo de la discriminación de género.

### 3. Preguntas de investigación

Dado el contexto que hemos presentado, nuestras preguntas de investigación son:

- ¿Cuál es el significado que le otorgan profesoras de Historia y Ciencias Sociales al concepto de educación sexista?
- ¿Cómo distinguen la relación entre el sexismo y el contenido de Historia de Chile las profesoras de enseñanza media en Historia y Ciencias Sociales?
- ¿Cómo se desarrolla la perspectiva de género en la enseñanza del contenido de Historia de Chile?
- ¿Cuáles son las percepciones de las educadoras de enseñanza media en torno a la discriminación del género femenino en la enseñanza de Historia de Chile?
- ¿Cuál es la importancia de la participación de las profesoras de Historia y Ciencias Sociales en el análisis de la enseñanza del contenido de Historia de Chile?

### 4. Objetivos

#### 4.1 Objetivo general

Analizar las percepciones que tienen las profesoras de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media sobre educación sexista existente en la enseñanza del contenido de Historia de Chile en las escuelas.

#### 4.2 Objetivos específicos

- a) Identificar las experiencias de las profesoras de Historia y Ciencias Sociales en las escuelas en torno a los métodos de enseñanza del contenido específico de Historia de Chile, la educación sexista y la discriminación de género.
- b) Reconocer las percepciones de las profesoras de Historia y Ciencias Sociales sobre el sexismo en el contenido de Historia de Chile, su enseñanza y la importancia que tiene en la formación de las y los estudiantes considerando el contexto social actual.
- c) Describir la influencia del currículum, la historiografía, los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en la reproducción de una educación sexista en Chile.

- d) Comprender los fundamentos que sostienen la educación sexista y cómo se refleja en el contenido de Historia de Chile desde los textos escolares, el currículum oficial, las fuentes históricas y otros materiales didácticos.

## 5. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y DISCIPLINAR

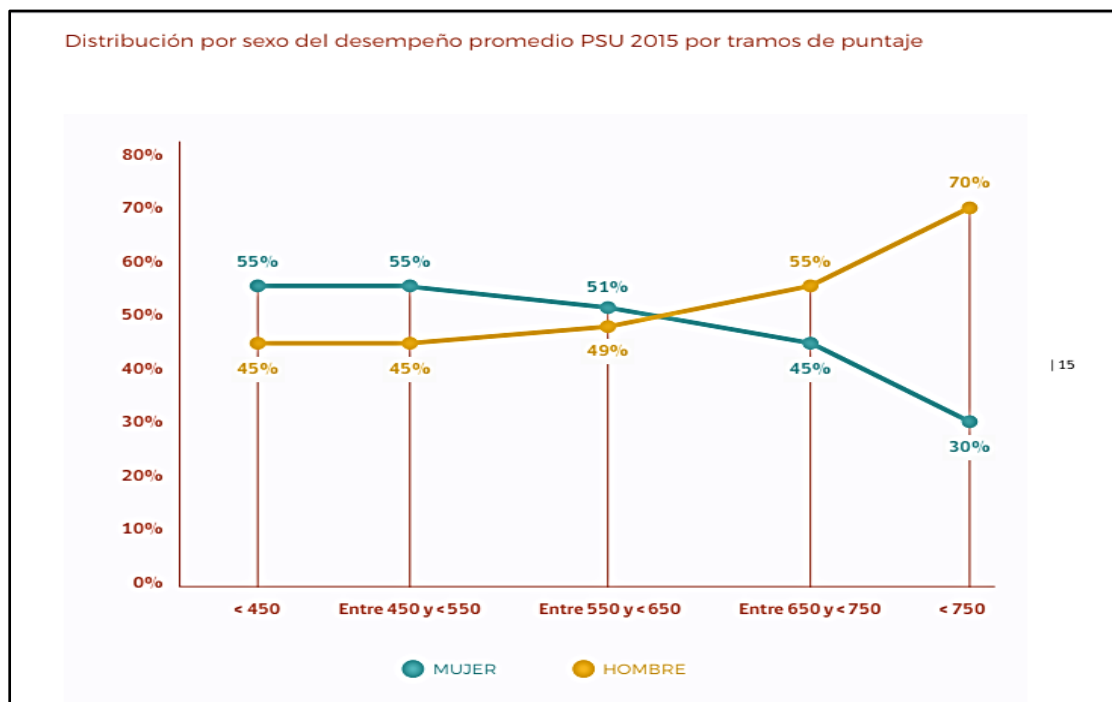
El sexismo es definido como aquella actitud y práctica en el que se ejerce todo tipo de discriminación hacia el género femenino basada en la creencia de inferioridad de las mujeres (Expósito, Moya y Glick, 1998). Este es validado en diferentes ideas que aluden a prácticas en que una mujer es discriminada en la sociedad catalogadas como “paternalismo dominador” definido bajo la premisa de que el hombre es más fuerte y superior que la mujer en la que existe una relación de dominador y dominado, por otro lado, se discrimina en base a la “competencia y diferenciación de género”, es decir, los hombres son más aptos para labores que impliquen fuerza y habilidad científica y liderazgos mientras que la mujer es destinada a desempeñarse en labores hogareñas o en el caso de ejercer una profesión la balanza se inclina a las áreas sociales, como la pedagogía, psicología, párvulo (Expósito, Moya y Glick, 1998)

El sexismo es una práctica cultural que ha estado presente en todas las generaciones, desde el proceso de colonización hasta la actualidad que ha sido impuesto por los grupos dominantes que construyen Chile, la sociedad y las instituciones validan las prácticas sexistas. La escuela es una importante de aquellas, es responsable de reproducirlas y legitimar en las aulas de clases y propiamente tal en las diferentes asignaturas a través del discurso y las herramientas pedagógicas.

El foco principal en torno al funcionamiento de la educación chilena para el Ministerio de Educación ha sido calificar el aprendizaje de las y los estudiantes según sus habilidades, sin embargo, la diferenciación de habilidades, como, por ejemplo, el manejo del lenguaje y las habilidades matemáticas responden a una imposición cultural, en que la mujer en la historia representa aquella persona que transmite la cultura a las hijas e hijos, lee, ante la sociedad debe ser “señorita”, se dedica a la casa; el hombre, en cambio, es una figura que debe representar fuerza, debe aprender sobre política, comercio, matemáticas y ciencias (Vidal, Pérez, Barrientos y Gutiérrez, 2020).

En pruebas estandarizadas -como SIMCE- es donde se demuestra la desigualdad que existe en el aprendizaje. El desempeño entre hombres y mujeres evidencia porcentajes inferiores en matemáticas más en mujeres que en hombres, de la misma forma se repite en las pruebas

internacionales como PISA, y, por último, en la PSU. De manera contraria, sucede en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en este ámbito las mujeres obtienen mejores resultados en las pruebas estandarizadas que los hombres, según lo informa la Agencia de Calidad de la Educación en 2013, Comunidad Mujer (Covacevich y Quintanella, 2014).



Fuente: MINEDUC, “Educación para una igualdad de Género 2015-2018”.

Según lo analizado en el Plan implementado por el MINEDUC llamado “Educación para una igualdad de Género 2015 y 2018” se evidencia un reconocimiento entre la desigualdad o brecha que existe entre mujeres y hombres en los resultados académicos de pruebas estandarizadas en las que se diferencian sus desempeños en Matemáticas, Lenguaje, Ciencias e Historia. Posteriormente, según el mismo MINEDUC (2014), las estadísticas en cuanto a los resultados de la Prueba de Selección Universitaria concluyen que las mujeres escogen como carreras áreas de la salud, diseño y ciencias sociales, en cambio los hombres prefieren carreras científicas, tales como ingeniería, política, economía, etc.

El análisis que muestra el Ministerio de Educación en base a la desigualdad entre hombres y mujeres en el proceso de aprendizaje, el cual ha sido clasificado según fortalezas y debilidades, evidencia de manera clara cómo Chile ha construido en la sociedad una educación discriminatoria y desigual, ya que, si bien en este punto no centramos la problemática en cómo es la enseñanza de Historia y Geografía específicamente, comprendemos que la escuela en conjunto con la sociedad a través de los años clasifica y diferencia deberes, gustos, labores, etc. entre mujeres y hombres, es decir, se construye un estereotipo.

En la década de 1990, especialmente con el auge de la teoría de la reproducción, se visualizó a la escuela como agente reproductor de relaciones de poder, en que se reconstruyen y difunden los contenidos culturales seleccionados por los grupos dominantes de la sociedad. (Minte y González, 2015, p. 322).

Bajo las relaciones de poder y considerando el cambio que sufre la educación en la constitución de 1980 en Dictadura Cívico-Militar, la educación y las escuelas al ser privatizadas y manejadas por grupos minoritarios reproducen la cultura que debe identificar a la nación o patria, una cultura conservadora y machista en el cual la mujer debe ser una “señorita” para la sociedad y el hombre como se define como “varonil”.

A pesar de que las familias en sus hogares reproducen la masculinidad y la feminidad en sus hijas e hijos, en la escuela, profesoras y profesores reproducen de la misma forma aquella percepción de las mujeres y hombres. Es en las salas de clases donde se determina como norma y como regla aquella diferenciación:

Evidencian que los textos de Historia de Chile mantienen las figuras estereotipadas de hombres y mujeres, asociando atributos tales como inteligencia, esfuerzo, trabajo y liderazgo a los hombres, en tanto las mujeres se caracterizan por su fragilidad, sensibilidad, indefensión. (Minte y González, 2015, p. 323)

Una de las formas en las que se reproduce la educación sexista es en el uso de los textos escolares como herramienta pedagógica, ya que este instrumento es poseedor de discurso, análisis e interpretaciones subjetivas o de conocimiento e ideologías. Se analizan, muestran, identifican antecedentes, procesos y hechos, sin embargo, es en las interpretaciones en las que se hace presente el sexismo.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En el marco de la investigación se establece como foco principal la percepción de profesoras de historia y geografía de educación media, en cuanto a la enseñanza sexista de la Historia y las Ciencias Sociales y la discriminación que el contenido tiene hacia la mujer, sin embargo, antes de analizar dichas percepciones y las teorías que acompañen su comprensión se hace necesario partir por el análisis teórico sobre la perspectiva de género, discriminación al género femenino en distintos espacios y tiempos; para luego dar paso al análisis de tres ejes conceptuales que guiarán el propósito de la investigación.

El primer eje conceptual que trataremos será la historiografía y su papel en lo que la visión de la Historia respecta; nuestro segundo eje a profundizar será la educación sexista que se aprecia en las aulas de clase discutiendo la importancia que traería para la sociedad eliminarla de la educación escolar; y como tercer eje conceptual abordaremos el currículum oficial que se aplica en la mayoría de las escuelas, lo que implica problematizar porque creemos que es sexista y discriminatorio con el género femenino en conjunto con los textos escolares como herramienta de exclusión.

El análisis teórico sobre la perspectiva de género que utilizaremos será en base a definiciones otorgadas por mujeres, específicamente por Marcela Lagarde (1996), quien señala que la perspectiva de género

hace referencia a la concepción académica, ilustrada y científica que sintetiza la teoría, la filosofía y la política liberadora creada por mujeres en la cultura feminista, permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica (semejanzas y diferencias).

Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y las diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen. (p. 13)

Según las reflexiones de Lagarde, observamos que el patriarcado es la fuente que engloba todas las formas de discriminación y violencia hacia las mujeres, deslegitimar sus luchas, aminorar los espacios, disminuir recursos, eliminar derechos, etc., además, la autora hace referencia a los obstáculos que el patriarcado promueve evitando el avance del feminismo o la reivindicación de la mujer en las culturas, es decir, hechos de transgresión como, por

ejemplo, la alta presencia de hombres en espacios como la televisión, trabajos periodísticos, académicos, literarios, etc. dejando a las mujeres como espectadoras:

La navegación internética incluye 30 % de mujeres. Sin embargo, los mensajes, los códigos y los sitios discursivos son en su mayoría androcéntricos. La experiencia internética feminista se cuele por espacios no acotables. Millones de mujeres del siglo XX han pasado por las aulas, arribado a la era de Gutenberg, la tecnología y las profesiones y, en su inmensa mayoría, no aprendieron teorías, acciones ni hechos históricos vividos por mujeres. Ni una idea reivindicativa de género fue estudiada en sus libros de texto ni anotada en sus cuadernos. (Lagarde, 2012, pp. 418-419)

La educación y la enseñanza tienen como finalidad educar o construir conocimiento de diversos ámbitos a alguien. En la escuela se pretende dotar a las y los estudiantes con una amplia gama de conocimientos básicos de las principales ciencias, pero incluso sabemos que la escuela es un espacio propicio para la transición de valores que serán llevados a la vida diaria, en ello radica la importancia de la escuela, sin importar del periodo histórico en la que se encuentre.

De esta manera, como futuras docentes comprendemos la importancia de ser conscientes sobre lo que deseamos dejar en nuestras y nuestros estudiantes, teniendo como principal complicación la tarea que representa desafiar el sistema patriarcal dominante en nuestros días con la intención de dotar de conciencia de igual manera a nuestras y nuestros estudiantes. Además, como afirma Tedesco, la educación es un instrumento para superar, por ejemplo, la discriminación en todas las esferas de la vida (social, económica, legislativa, política) para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, eliminar los estereotipos, suprimir todas las formas de trata de mujeres y explotación de la prostitución de la mujer, promover la educación familiar o luchar por el acceso al empleo (Tedesco (2000, en Bas-Peña, 2014)

Al tratar el tema sobre discriminación de género en las sociedades y, por consiguiente en las aulas, encontramos pertinente hablar sobre sexismo, entendido como la práctica de desvalorar a personas de un determinado sexo, en este caso al sexo femenino, como se ha manifestado en las relaciones sociales entre personas, es decir, entre mujeres y hombres, comprendiendo que toda relación social responde o deviene de una construcción cultural. En la actualidad contamos con un marco normativo internacional (ONU) y nacional que tendría que ser suficiente para garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, pero la realidad nos muestra que la desigualdad, la discriminación y la violencia sobre las mujeres se mantiene en todo el mundo, aunque de manera e intensidad diferente (Bas-Peña, 2014).

Es necesario enfatizar en esta idea de construcción cultural ya que debido a esta la educación ha ido tomando forma, manifestándose hasta el día de hoy en una sociedad envuelta en el patriarcado posicionando a la educación como fuente de transmisión de dicha cultura. Se ha observado y evidenciado la manera en que la legitimidad, una educación diferenciada para mujeres y hombres dentro de un mismo establecimiento basada en las características y habilidades “propias” de cada estudiante y estudiante, a palabras de Joan Scott (1999) sobre el origen de la educación diferenciada,

La tradicional exclusión de las mujeres de las aulas dio lugar durante mucho tiempo a las escuelas exclusivamente masculinas. A partir de este modelo considerado como forma canónica de la educación, se crearon aulas para las mujeres con diferente currículo y valoración social. (p. 254)

Si pretendemos discutir sobre la discriminación de género que trae consigo la educación sexista en las escuelas, se nos hace imperiosa la tarea de conocer si es esta discriminación percibida por quienes reciben esta educación. Creemos que conocer, educar y divulgar la historia poco o nada contada de las mujeres durante los procesos históricos, al menos, crearía igualdad de términos entre ambos sexos; no se trata de volver a separar la historia de hombres y mujeres, es incluir ambas historias para crear una más certera y cercana a la verdad, ya que la mujer ha sido y ha estado presente durante todo y cada uno de los procesos históricos a pesar de la desvinculación de ellas de muchos de estos mismos procesos.

la inclusión de las mujeres en la historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico, de modo que abarque la experiencia personal y subjetiva lo mismo que las actividades públicas y políticas. No es demasiado sugerir que, por muy titubeantes que sean los comienzos reales, una metodología como ésta implica no sólo una nueva historia de las mujeres, sino también una nueva historia (Scott, 1996, p. 3)

Analizando lo anteriormente descrito es posible afirmar que ha habido evidencia de trabajos colaborativos de educadoras y educadores desde mediados del siglo XX que problematizan la educación del género femenino, desde sus actitudes, desde lo que se compone, cómo se manifiesta en la enseñanza y el aprendizaje, entre otras perspectivas sociales y culturales.

Creemos que la discriminación hacia las mujeres está ligada en gran medida a la educación escolar, debido al poco interés o desvalorización del rol de la mujer en constantes procesos históricos; la mujer ha estado limitada por diversas sociedades y culturas a participación de todo tipo, describiéndola como mero cuerpo de procreación, generalmente, frenando su rol a labores hogareños y maternas.

Para ejemplificar esta idea, analizaremos un breve párrafo extraído del texto de Historia y Ciencias Sociales perteneciente a séptimo básico distribuido por MINEDUC el año 2018:

Estudiar el rol de las mujeres en la Antigüedad clásica plantea dificultades particulares, pues la gran mayoría de las fuentes primarias que abordan el tema fueron escritas por hombres. A su vez, se conoce muy poco sobre lo que ocurría con las mujeres más pobres, ya que las fuentes sobre ellas son muy escasas. Si bien muchas fuentes apuntan a que los derechos de la mujer, tanto en Roma como Grecia, estaban por debajo que el de los hombres también existieron excepciones. Sacerdotisas y reinas tuvieron grandes privilegios e influyeron en diversos asuntos de la vida pública y la privada. (p. 110).

La descripción señala un cliché respecto al rol de la mujer en varias de las sociedades y civilizaciones existentes y enseñadas desde el aula de clases, cuando en realidad se podría reforzar su verdadero rol redefiniendo y otorgando mayor valor al rol femenino de la época.

La figura femenina que toma fuerza en esos años es la del ama de casa y madre de familia fuerte, que sabe hacer frente a las adversidades económicas y a las desgracias, y que mantiene a la familia unida y da fuerzas a los hombres de la casa para resistir (Aliaga y Parra, 2013, p. 32)

Desde una mirada como mujeres que realizamos esta investigación, podemos dar a conocer de primera fuente la manera en que estas descripciones nos discriminan. Si a estudiantes de ambos sexos se les limita el conocimiento del verdadero rol de la mujer en cada sociedad, es probable que dichas y dichos estudiantes asocien esa información disminuida como un factor que normaliza estas situaciones de discriminación, lo que podría a su vez actuar como justificación en temas aún más globales de discriminación de género como la discriminación salarial, en el ámbito de salud, entre otros.

Para Eagly, la división tradicional del trabajo entre hombres y mujeres es causa suficiente para producir estereotipos de género y reforzar la asimetría de poder entre hombres y mujeres. Puesto que los hombres han desempeñado tradicionalmente el trabajo remunerado y las mujeres el doméstico, se atribuye a los hombres los rasgos apropiados para desempeñar con éxito el rol laboral y los puestos de alto estatus, los instrumentales, y a las mujeres, los adecuados para el rol doméstico, los expresivos o comunales. (García, 2015, p. 348).

Teniendo en cuenta el análisis de los textos escolares como fuente de discriminación sexista, también hacemos cuenta del importante rol que debieran tener las profesoras y profesores como proyectores de estas enseñanzas para el aprendizaje. Según las observaciones de estudio de caso de Nava y López (2010),

Respecto a esta cuestión, se observó la existencia de una práctica sexista y el favorecimiento de los niños respecto a las niñas. En el salón de clases (el principal ámbito de observación) se mantienen diferenciaciones explícitas entre niñas y niños: la formación, la revisión de tareas, el trabajo en equipos, la interrupción de clases, la forma de dirigirse a niñas y niños. En este espacio se promueve y legitima la separación de géneros.

El sexismo es un problema del que normalmente no son conscientes maestros, maestras y el alumnado. Paradójicamente, la discriminación sexista se produce con el esfuerzo habitual del comportamiento de niñas, niños y docentes. (p. 49)

Bajo esta lógica, podemos evidenciar que la discriminación sexista en las aulas de clases, no recae en su totalidad a los textos escolares, sino también en las y los docentes, que son, después de todo, quienes dirigen el aprendizaje hacia una enseñanza inclusiva, democrática y sin discriminación. La importancia de destruir la educación sexista va de la mano con la búsqueda de igualdad de género que tanto se anhela. Educar sin caer en el sexismo y su discriminación, genera cambios a nivel micro en la escuela para luego llegar a instancias de cambio a nivel macro fuera de ellas.

Combatir el sexismo es búsqueda de igualdad, combatir el sexismo en la educación es luchar por justicia, combatir el sexismo es tener la convicción de que algún día no se diferenciará a las personas por su sexo, y las mujeres serán miradas bajo igualdad de condiciones que hombres, ir en contra de lo patriarcalmente establecido, es decir, se atenta de una u otra manera en contra del orden capitalista establecido que durante su existencia ha generado divisiones discriminatorias de todo tipo. En ello radica la importancia de educar conscientes respecto al sexismo y la discriminación de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, ya que ir en contra de esta discriminación de género significa entender las injusticias históricas propuestas por el capitalismo patriarcal y poder hacer algo en contra, significa tener las herramientas necesarias para combatirlo luego de entenderlo, y cómo entenderlo si no es a través de la educación.

## HISTORIOGRAFÍA

### 1.1 Definición de Historiografía y corrientes historiográficas.

La Historiografía es la visión o percepción de un acontecimiento, proceso, hecho ocurrido en cierta época a lo largo del tiempo, es la Historia escrita la cual es producida en un tiempo determinado, está sujeta a un discurso propio, es decir, corresponde a la interpretación de

una persona sobre aquel acontecimiento, proceso o hecho, es de carácter subjetivo. Es transmitida o difundida por medio de una descripción o explicación acerca de un tema que genere interés o que se desee problematizar. (Roda, 1995)

El discurso histórico debe sustentarse en base a fuentes por la cual están sujetas sus interpretaciones y cuestionamientos sobre la realidad que analiza y reconstruye. Dichas teorías son interpretaciones previas con fuentes que utiliza el historiador o la historiadora para guiar sus investigaciones. Las teorías que avalan el posicionamiento del investigador o la investigadora surgen como una forma de analizar las reflexiones filosóficas o de las necesidades políticas de diferentes lugares y periodos históricos.

Las corrientes historiográficas son diferentes posicionamientos de análisis histórico. Algunos de los paradigmas historiográficos son: Historia social inglesa, la cual es estudiada por historiadores del Partido Comunista después de la Segunda Guerra Mundial, posee aportes interdisciplinarios y marxistas sobre las transformaciones políticas económicas y sociales de Inglaterra.

Además, dentro de los análisis historiográficos de mayor énfasis es la historiografía marxista, cuyos referentes e historiadores surgen entre 1946 a 1957 enfocan sus intereses en analizar procesos como la formación de la clase obrera, análisis del Estado y sus funciones revoluciones burguesas; en resumen, enfatizan como problema el conflicto de clase, la existencia de una superestructura y los modos de producción, algunos de los autores de aquellas interpretaciones son Pier Vilar, Eric Hobsbawn, Edward Palmer Thompson, quien, por ejemplo, estudia la proletarianización de los trabajadores rurales.

Otra corriente relevante es la Escuela de los Annales en que se analiza la Historia como una estructura de larga duración, autores reconocidos de esta corriente son, Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929 y 1945 con historiadores como Fernand Braudel hasta la década del 70.

La historia que los creadores de Annales proponen es una historia ligada al problema y no aislada de ellos. Se pregunta por el pasado a partir de los hechos y experiencias contemporáneas y definiendo el análisis de los mismos desde una perspectiva crítica. Queda inaugurada a partir de este «sencillo» planteamiento la denominada Historia Social que rompe con el positivismo reinante y que en adelante obligará a los historiadores a contar con otros instrumentos de análisis, con otras herramientas conceptuales y con otras ayudas científicas. (Roda, 1995, p. 49)

Al igual que las corrientes mencionadas anteriormente debemos agregar la presencia de análisis histórico desarrollado desde la Antigüedad hasta el siglo XIX, las cuales analizan los acontecimientos del pasado, como, por ejemplo, procesos históricos propios de la Antigüedad Clásica o historiografía griega, con Heródoto como uno de los historiadores referentes.

Posteriormente, a inicios del siglo XIX se concibe la Historia como la ciencia propia humana con Leopold Von Rancke de la escuela alemana.

Dentro de los paradigmas historiográficos más relevantes se encuentra la historiografía positivista, originada en Alemania en el siglo XIX que concibe la Historia como objetiva y exacta; no posee una interpretación subjetiva, los hechos empíricos son la base del conocimiento, es decir, el único conocimiento que existe es el conocimiento científico, autores reconocidos son Augusto Comte, Henri Marrou, Leopold Von Rancke.

Muy por el contrario al posicionamiento epistemológico del positivismo histórico existen estudios historiográficos de carácter cualitativo, vale decir, investigaciones centradas en los sujetos en vez de comprobación científica tradicional. El medio de obtención de información es variado, por ejemplo, por medio de entrevistas, técnicas de observación, etc. Se encuentran en esta categoría la Nueva Historia, con la presencia de autores como Jacque Le Goff, George Dyby y Francoise Furet hacen una fragmentación del objeto de estudio.

Si interpretamos lo descrito anteriormente acerca de las diferentes corrientes historiográficas comprendemos que, sin importar las diferencias entre cada una, se observa una semejanza principal en común. Cada historiador o investigador considerado un referente es de género masculino, sin importar las épocas analizadas o el objeto de estudio e incluso los tiempos históricos, cada Historia es escrita, analizada y transmitida por hombres.

Historiadores, geógrafos, filósofos son algunas de las especialidades que describen a cada autor mencionado, hombres que poseen estudios y que, ante la sociedad, es avalado, pues en un mundo eurocentrista, el hombre y la razón son la base del conocimiento. Este principio o fundamento se ha sostenido ante todas las sociedades, civilizaciones, culturas y etapas a través de la Historia, el patriarcado como norma establecida y difundida alrededor del mundo dejando fuera el conocimiento de mujeres interesadas en los mismos temas, pero que han sido predestinadas a labores domésticas más que dedicadas a la investigación, sin embargo, no es significado de inexistencia, es más bien símbolo de marginación, tal como señala (Roda, 1995):

La historia ha sido hecha, pensada y explicada por hombres. En la historia no han cabido las mujeres. Nunca se las ha considerado como objeto revolucionario, de cambio, de opción transformadora de las realidades sociales y culturales, no digamos ya políticas, puesto que siempre se ha silenciado su expresión. En los archivos resuena el eco de media humanidad condenada al silencio. (p. 48)

Se ha descrito y analizado diferentes corrientes historiográficas comprendiendo que, a nivel mundial y en diferentes procesos de la sociedad que la Historia, es escrita por hombres, autores mencionados de diferentes nacionalidades y diferentes epistemologías. Pero es

importante para la reflexión acerca de la discriminación de la mujer en la Historia, comprender la realidad historiográfica que posee Chile, que es la realidad en que nos centramos.

## 1.2 Historiografía chilena y discriminación a la mujer

Anteriormente hemos dejado en evidencia las diferentes corrientes historiográficas que han formulado distintas visiones sobre el desarrollo de la Historia a nivel mundial, sin embargo, es necesario, para el desarrollo de esta investigación analizar profundamente los registros historiográficos chilenos que han surgido a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Específicamente, para analizar el estudio sobre discriminación de género en la enseñanza de la Historia de Chile, es necesario sistematizar los estudios historiográficos de Historia de Chile, analizando las épocas o tiempos en que surgen y persisten, autores referentes, sujetos de estudios y procesos históricos.

Según la investigación de las autoras María Soledad Zárate y Lorena Godoy (2015), se evidencia cómo en la historiografía chilena predominan los estudios o investigaciones de historiadores de género masculino para analizar procesos históricos relevantes para la Historia de Chile, desde la Colonia, República, Cuestión Social, entre otros temas, como el análisis y crítica a la historia reciente. Las autoras indican que las corrientes historiográficas más significativas de la Historia de Chile -desde finales del siglo XIX hasta 1970- los estudios históricos como la historiografía liberal, conservadora y marxista clásica, han persistido en lo que respecta al conocimiento de Historia de Chile. Posteriormente, la historiografía de las últimas décadas no se limita en analizar determinadamente algún tema de interés, sino que existe una amplia temática y corrientes historiográficas donde predomina el interés por hacer historia social en todos los sentidos. En cuanto a la historiografía general chilena cabe destacar el liberalismo o "historiografía liberal" del siglo XIX, se aprecian como temáticas o intereses la relación entre aristocracia y bajo pueblo, dentro de los autores reconocidos se encuentran Diego Barros Arana y Benjamín Vicuña Mackenna, quienes abordaban la clase política dirigente de la época y el desarrollo de instituciones republicanas.

La incorporación del género femenino en los análisis de los estudios de los temas mencionados recientemente queda en segundo plano; la mención de las mujeres en sus escritos hace referencia a la mujer aristócrata y a la mujer de bajo pueblo, cada una con situaciones y formas de vida diferentes pero con la misma connotación cultural, es decir, las referencias hacen alusión a la vida cotidiana de las mujeres, aspectos como la familia, la recreación, etc. y, por otro lado, la mujer del bajo pueblo es mencionada como aquella que también se dedica a tareas laborales en relación a las tareas fabriles.

Con el cambio de siglo, la historiografía liberal del siglo XX tiene como referentes a José Toribio Medina, Luis Galdames, Guillermo Feliú y Thomas Tayer Ojeda, se mantienen las temáticas señaladas, se sigue mencionando las actividades domésticas de las mujeres de ambas clases o grupos sociales, sin embargo, se da un poco más de protagonismo a la mujer de bajo pueblo:

Estos trabajos incluyen menciones breves y de carácter anecdótico sobre el “bajo pueblo”, donde las mujeres aparecen en una posición que refuerza su importancia en la familia popular, a cargo de las necesidades cotidianas tales como la alimentación y el cuidado de los hijos. (Zárate y Godoy, 2015, p. 10)

Si analizamos lo anterior acerca de cómo es valorada la mujer en los procesos históricos de los periodos descritos, se aprecia que, a pesar del cambio de siglo, en lo que respecta a la alusión de las actividades de mujeres aristócratas y de bajo pueblo no hay variedad de temas en estudios de género, sigue siendo la misma temática. Específicamente, en las mujeres de bajo pueblo en estudios del siglo XX se describen un poco más las labores que realiza en su vida cotidiana, las diferentes labores que realiza durante el día, la mujer como dueña de casa, posicionando a la mujer como parte de la sociedad, que colabora en el desarrollo del país pero, que, a la vez, posee menor protagonismo dentro de los relatos de historiadores, dando un vuelco negativo en los estudios o investigaciones al no indagar de manera más profunda y específica en comprender el rol de la mujer más allá de la labor como madre y esposa dentro de un hogar (Zárate y Godoy, 2015).

Al igual que la historiografía liberal en Chile, existe otra corriente o posicionamiento que ha prevalecido en el tiempo y en la manera de comprender la sociedad en la que nos desenvolvemos como personas hoy. Nos referimos a la historiografía conservadora que es una de las corrientes con mayor impacto y trascendencia dentro de la primera mitad del siglo XX y que, en la actualidad, ha mantenido la manera de concebir los roles de género y, además, se ha encargado de que los registros historiográficos conservadores sean transmitidos como parte de la cultura chilena a cada generación.

Entre 1920 a 1960 se hacen presentes autores referentes del conservadurismo histórico tales como Alberto Edwards, Francisco Antonio Encina y Jaime Eyzaguirre, quien trabaja el concepto de “alma nacional”. De aquellos autores, Francisco Antonio Encina aborda temáticas de género, pero, nuevamente ligados a la cotidianidad de la mujer, sus costumbres, labores, deberes ante la sociedad. Lo que se interpreta a través de lo dicho es que todas las corrientes historiográficas no cuestionan el análisis de nuevos aspectos en los que las mujeres son protagonistas, como, por ejemplo, participación en la política, el arte, la ciencia o añadir otras perspectivas de análisis para compartir y transmitir la variedad de paradigmas.

Durante el siglo XX la historiografía conservadora ha ido incorporando diferentes autores que analizan la Historia de Chile. En las últimas décadas del siglo se incorporan estudios e investigaciones sobre el rol del Estado en la Historia de Chile escrita por historiadores de la época, como, por ejemplo, Gonzalo Vial y Mario Góngora.

Gonzalo Vial es un historiador reconocido e importante durante el siglo XX, historiador conservador y nacionalista que ha abarcado sus investigaciones sobre Historia de Chile, dentro de sus obras más destacadas se encuentra “Historia de Chile: 1891-1973”, además, de biografías sobre personajes de diferentes épocas como Jorge Alessandri, Augusto Pinochet, Jaime Eyzaguirre, entre otros. Entre sus escritos y obras enfatiza en un nuevo actor social o protagonista de la Historia de Chile, es decir, la “clase media”. Señala las actividades propias de la clase media, en las cuales las mujeres eran mencionadas por sus labores como madres o de diferente manera a otros historiadores. Vial incorpora a la mujer en aspectos educativos añadiendo un nuevo enfoque que analice el rol de la mujer, es decir, la mujer como educadora, por otro lado, destaca el rol de la mujer en cuanto a la religión, sus creencias y deberes y su calidad moral. El historiador añade información sobre el rol de la mujer en Chile en el siglo XX, incorporando a la mujer desenvuelta en espacios públicos, culturales y académicos de clase media. (Zárate y Godoy, 2015)

En el texto de Vial (1994), por ejemplo, se cita una voz externa que hace referencia a Javiera Carrera, que la describe como “mujer de espíritu varonil y acentuada belleza...”. En el mismo párrafo, añade el propio Vial: “Por su inflexibilidad y por los exaltados destinos que soñaba para los tres hermanos; doña Javiera fue decisiva en el encumbramiento y también en la ruina de don José Miguel, don Juan José y don Luis. (Vial, 1994, citado en Fernández, 2010, p. 94)

Bajo su concepción conservadora para analizar la Historia y la cultura, el rol de la mujer, a pesar de haber aportado nuevas formas de concebir a la mujer fuera de sus espacio como madre o dueña de casa, Gonzalo Vial mantiene una postura en la que la mujer debe seguir un patrón sumiso acorde a lo que significaría “ser mujer”, por lo que, al hacer referencia a Javiera Carrera como una figura masculina y minimizar su protagonismo en la Historia deja en evidencia, según su visión, que la mujer debe mantener una postura recatada, delicada.

Al igual que la historiografía conservadora y liberal, en Chile se han hecho aportes historiográficos de carácter marxista, especialmente, desde el año 1940 hasta la década del 70. Se caracteriza por entregar al análisis histórico la visión de la clase trabajadora u obrera, poniendo énfasis en el proletariado industrial y minero. Autores relacionados a estas temáticas son Hernán Ramírez Necochea, Julio César Jobet, Marcelo Segall, Jorge Barrías y Luis Vitale. Las investigaciones historiográficas se inclinan por enfocar sus estudios en la

experiencia laboral chilena, en la cual existe una concepción o tendencia a percibir el trabajo a labores masculinas, ignorando o minimizando a las mujeres en los estudios sobre el trabajo y/o las organizaciones laborales.

En la década de los 70, surgen historias generales con aportes temáticos que incluyen periodos como la Colonia hasta mediados del 1960, los años 70 y la dictadura militar. Autores que hacen referencia a dichos temas en la Historia de Chile corresponden a Fernando Silva, Osvaldo Silva y Sergio Villalobos, autores que, debido a sus obras y visiones historiográficas han sido utilizados, para enseñar Historia de Chile en las escuelas.

Desde la década de 1980 hasta la actualidad han existido estudios históricos transformados en monografías, las cuales reflejan una variedad de intereses por parte de historiadores en distintas generaciones. Historia demográfica, Historia urbana, Historia de la familia, del arte, de las ideas y la Historia de las mujeres son nuevas temáticas que han sido objeto de estudio para diferentes historiadores, haciendo objeto de análisis el protagonismo de la historia popular, cultural y añadiendo un enfoque étnico a la comprensión de la Historia de Chile

A principios de los 80, debido a la importancia y experiencia que han obtenido las escuelas de Historia de carácter universitario ha habido mayores influencias en el trabajo que han realizado extranjeros o chilenos exiliados en cuanto a estudios historiográficos, quienes cuestionan gran parte de las interpretaciones mencionadas alrededor de las corrientes descritas con anterioridad, sobre todo la historiografía conservadora. Después de 1980 se han añadido a los estudios trabajos que hacen alusión a la labor femenina en la historiografía chilena como categoría de género:

Un trabajo significativo en esta nueva corriente es el de Edda Gaviola, Ximena Jiles, Lorella Lopresti y Claudia Rojas (1986), *Queremos votar en las próximas elecciones*, el cual, por su temática, tiene un lugar fundacional respecto de la historiografía nacional relativa a las mujeres. Recuperando la historia del movimiento femenino y feminista chileno entre principios del siglo XX y 1952, año en que las mujeres votan por primera vez en una elección presidencial, las autoras describen el derrotero político e intelectual de aquellas mujeres y organizaciones que lo constituyeron y que, entre otras inquietudes, demandaban reformas políticas como el sufragio universal, derechos civiles y económicos. Igualmente, dan cuenta de aquellas organizaciones que cuestionan la maternidad como único destino femenino y defendían el mejoramiento de las condiciones de las mujeres asalariadas de la época, especialmente a través de la acción de agrupaciones como el Movimiento de Emancipación de las Mujeres de Chile. (Zárate y Godoy, 2015, p. 14)

A partir de lo descrito anteriormente podemos señalar las siguientes afirmaciones sobre lo que poseen en común cada una de las corrientes historiográficas mencionadas. Lo primero en destacar es que, a medida que se describen los diferentes paradigmas historiográficos, observamos el repetido nombramiento de historiadores masculinos, los cuales hacen referencia a historiadores con mayor relevancia a la hora de comprender o estudiar y analizar la Historia de Chile dada la legitimación que tienen dichos relatos en la cultura chilena. El impacto que genera la totalidad de historiadores en aquellos paradigmas sobre la historiografía hegemónica transmitida en Chile en las escuelas refleja, por medio de la educación, el entender que la Historia que se ha escrito niega la existencia y protagonismo de historiadoras mujeres en Chile durante siglos anteriores, lo cual niega parte de la historia de las mujeres en Chile.

El segundo aspecto importante a destacar es que, dentro de los contenidos que historiadores estudian, tales como el conocimiento acerca de la Oligarquía como grupo social o procesos históricos, por ejemplo, la Guerra Civil de 1891, sea cual sea el contenido, a pesar de que se establece el rol de la mujer en diversos momentos históricos, el protagonismo o espacio que estos entregan en sus obras y fundamentos es limitado, resumido a comprender el rol de la mujer como madre y como mujer ante los ojos de la sociedad.

Las problemáticas que surgen a través de la reflexión anterior se relacionan entre sí. La evidencia de escasez de temáticas, en las que se podrían desplegar estudios de género en periodos históricos mencionados, dificulta el conocimiento que se podría transmitir acerca de los roles de la mujer en la Historia de Chile más allá de acotar su participación en la historia como madre y esposa y lo que debe proyectar ante la sociedad.

“Cuando ampliamos la mirada del ámbito familiar al social y político, percibimos que el conjunto de las mujeres es considerado como naturalmente inhabilitadas para encarnar el poder y la autoridad. En términos antropológicos esto se traduce en una carencia de prestigio social: por definición los roles, actividades, vestimenta, espacios y lenguajes de las mujeres carecen de prestigio o merecen menor prestigio social que los de los varones. (Serret, 2006, p. 10)

Para la cultura hegemónica las mujeres en la Historia son personas que deben dedicar su tiempo a mantener un perfil bajo y sumiso, rol que se ha transmitido en generaciones, sin importar el área en el que se desee dar protagonismo femenino es la cultura patriarcal a través de la familia, la educación, los medios de comunicación la que inserta, fomenta y reproduce la historia que invisibiliza la participación femenina en la Historia de Chile y en el desarrollo de la historiografía.

Por otra parte, se dificulta la posibilidad de contrastar visiones sobre el contenido que se investiga al poseer en la historiografía chilena el mismo posicionamiento en diferentes corrientes historiográficas. Ante esta problemática se obtiene como consecuencia que se mantienen discursos hegemónicos en los que se hace referencia a la mujer en situaciones cotidianas y no avanzar en enfatizar el rol de la mujer a aspectos que involucren otras maneras de definir el protagonismo de mujeres en diferentes procesos importantes de Chile y tiempos históricos.

Percibir que los trabajos de historiadoras son elaboraciones que forman parte de la Historia reciente, como se menciona en párrafos anteriores, en los que se hace alusión a nuevas ramas de la Historia, es creer que no ha habido estudios feministas anteriores o estudios de géneros. Desde la década de 1980 se ha involucrado más la categoría de género en la historiografía cuestionando la tradicionalidad de los relatos y los sujetos históricos lo que conlleva a comprender que la Historia nacional ha sido inculcada bajo el patriarcado, que la mujer ha sido tan importante como el hombre, que las mujeres también luchan y se organizan y sobre todo que la mujer también ha escrito historia solo que ha sido silenciada durante los siglos anteriores, tal como lo señala Roda (1995, p. 53), “el género se convierte así en una forma conceptual, una obra de imaginaria intelectual que intenta desafiar la ceguera historiográfica con respecto al sexo”.

Implementar la categoría de género en la historiografía es hacer uso de esta como una herramienta que visibiliza la participación de mujeres a lo largo de la Historia, va en busca de ser legitimada en la historiografía, es decir, una historia contada por mujeres que genera en las mujeres de la sociedad actual sentido de pertenencia en una cultura que ha marginado el poder femenino ante el resto de la sociedad y específicamente en los relatos históricos.

## EDUCACIÓN SEXISTA

Hemos podido presenciar cómo es que, históricamente hablando, las mujeres hemos sido encasilladas en diversas funciones o profesiones determinadas por el género. La sociedad de corte patriarcal asume que la mujer, por defecto, está destinada a ciertos cargos dentro de la misma sociedad. El género femenino, bajo esta mirada distanciada de la igualdad de géneros, está generalmente relacionada con profesiones de índole protectora o educadora, mientras que al género masculino se le invita, a través de diversas especulaciones, hacia un camino profesional o no con miras hacia las ciencias.

## 2.1 ¿Qué es la educación no sexista?

Como educadoras sentimos un enorme compromiso con una labor pedagógica enraizada en nuestra propia mirada, esto es cultivar conocimiento entre quienes tratamos de educar, de la misma manera que pretendemos aprender de quienes estamos educando, esto se refiere a una reciprocidad de saberes y conocimiento, que pretende contribuir de diversas maneras al deber social de preparar a jóvenes estudiantes a estar preparados para la vida en sociedad durante y después de su vida escolar. Para ello se precisa no hacer distinción alguna entre esos y esas jóvenes a quienes queremos dejar estos saberes.

La escuela tradicional y la educación de mercado en cambio hace estas distinciones (Villalobos y Quaresma, 2015) incluso entre géneros, ya sea masculino o femenino, entendiéndose así la finalidad de la educación sexista, preparando un camino diferenciado entre los roles que debe cumplir dependiendo del sexo de las y los estudiantes. Para romper con este paradigma referente a los roles se pretende volcar esta educación sexista hacia una que no lo sea. De este modo, podemos entender la educación no sexista como una educación que no discrimina entre los sexos, dejando de lado cualquier insinuación respecto a los estereotipos de géneros creados para cada uno que ha formulado las sociedades patriarcales.

Una educación no sexista, por tanto, pretende promover el respeto y otorgarle el mismo valor a la diversidad de géneros en ámbitos y espacios educativos. Estos roles no son solamente definidos en la escuela, sino que también son alimentados en diversos espacios de la vida en general, además son reforzados en familia, en la época pre-escolar, la escuela, incluso en las universidades (Educación 2020, 2018).

Para Loreto Jara, investigadora de política educativa de la educación, esto representa un problema que abarca el desarrollo social, político y cultural, ya que se orienta a mujeres, en diversos espacios e instancias de su vida, hacia un área más humanista, generalmente en áreas relativas al cuidado o educación de otros y otras, de esta manera aleja al género femenino la posibilidad de encontrar e incursionar sus talentos en otras áreas, como lo son las ciencias y las tecnologías.

Durante los últimos años se ha escuchado en las calles el grito de injusticia a través del cual miles de estudiantes feministas, entre ellas escolares, han logrado evidenciar esta segregación del género femenino en diversas áreas del profesionalismo, visibilizando de esta manera la inmensa necesidad de generar espacios educativos más justos y democráticos para ambos sexos, es decir, se busca que mujeres tengan las mismas oportunidades y

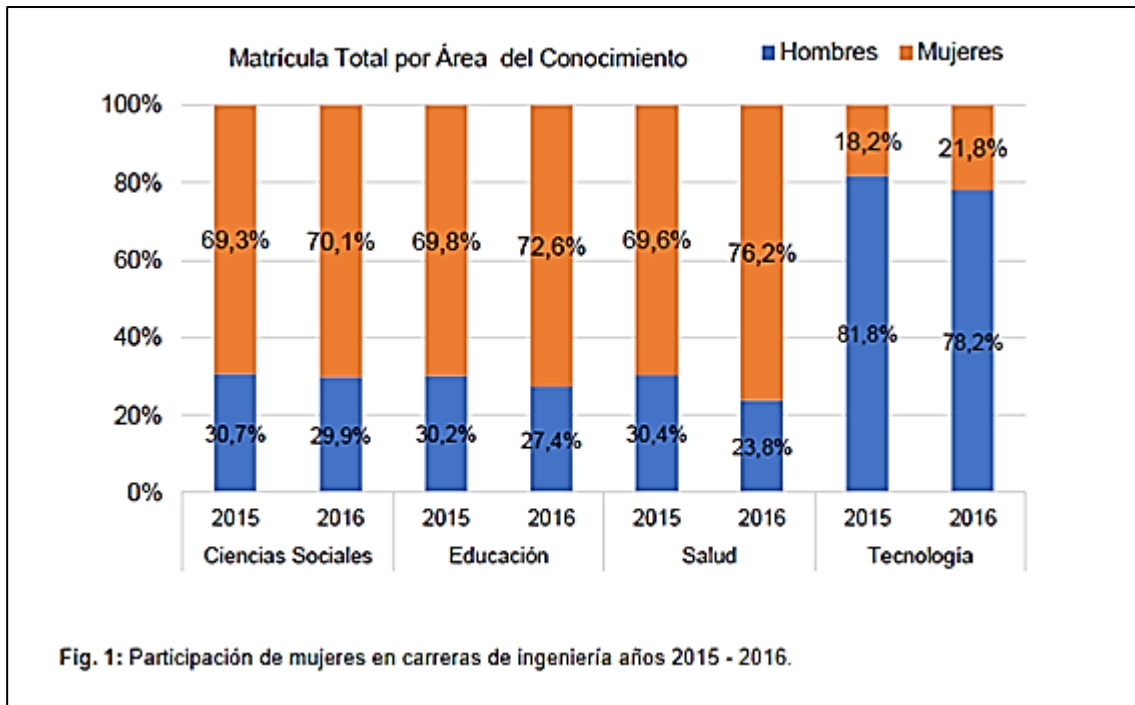
libertades de desarrollo en sociedad. Para ello, es urgente un cambio radical en los protocolos dentro de espacios académicos que logren dar fin a estas distinciones de la mano de prohibición y sanciones hacia cualquier tipo de conducta que descalifique, discrimine de manera sexista.

Desde nuestras experiencias pudimos evidenciar de primera fuente, tanto en nuestra época de escolares como en instancias de práctica docente en escuelas, cómo reiteradas veces se presencian actos de índole machista, donde varones suelen ser irrespetuosos de forma verbal o física y provechosa sobre el cuerpo de estudiantas. Lo que para ellos suele ser un juego inocente, para ellas es una muestra absoluta de aprovechamiento del sexo masculino por sobre el femenino, juegos de índole sexual con pésimo humor suelen ser acusados a las autoridades escolares, en las que muchas veces no existe una respuesta sancionatoria frente a estas actitudes.

Es por lo anteriormente mencionado que proponer una educación no sexista no solo está en las manos de los estamentos y documentos educacionales como el currículum y sus bases, sino también es deber del o la docente hacerse partícipe para promover las habilidades y respeto entre ambos sexos por igual, es comprender y transmitir que todos y todas tienen las mismas capacidades y merecen el mismo respeto, entendiendo que las sociedades, incluida la nuestra, necesita de igual manera a hombres y mujeres sin hacer distinción alguna entre ellos y ellas.

A modo de ejemplo, presentaremos a continuación el “Estudio exploratorio de factores que influyen en la decisión de la mujer para estudiar ingeniería en Chile” desarrollado en la Universidad de Viña del Mar por Jiménez, Jones y Vidal (2019), quienes señalan que la participación de las mujeres en áreas CTIM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas), no supera el 20% de las matrículas, lo que hace que estas carreras sean excluyentes hacia la participación del género femenino.

En el siguiente gráfico se muestra la participación y matrícula de mujeres y hombres en diversas carreras profesionales entre los años 2015 y 2016.



Fuente: Estudio exploratorio de factores que influyen en la decisión de la mujer para estudiar ingeniería en Chile.

Entre las conclusiones del estudio se evidencian diversas razones por las cuales las mujeres eligen la carrera y por qué este número se estima tan bajo. Entre ellas, las y los autores del estudio afirman que muchas de estas mujeres quedan bastante satisfechas con sus estudios en esta área de la tecnología, pero que muchas veces también es despreciado por mujeres debido a la brecha salarial entre sexos, siendo el masculino el que termina por llevarse un mayor sueldo que mujeres hasta el día de hoy en carreras relacionadas a la tecnología.

Se concluye, además, que, históricamente hablando, las carreras de ciencias -entre ellas la ingeniería- son profesiones consideradas para hombres desde sus inicios, mientras que a las mujeres se les suele preparar desde sus primeros años de vida hacia una orientación con mirada hacia el cuidado de otros y otras. Eso explicaría el hecho de que mujeres representan un mayor porcentaje de ingreso en carreras orientadas a la educación y la salud.

Resulta imperioso visibilizar estos estudios que pretenden buscar la equidad entre hombres y mujeres, ya que en una sociedad democrática enfocada en la paridad y equidad de sexos se hace importante la participación de ambos sexos por igual, pues ambos tienen habilidades que aportar en todas las áreas, eliminando consigo los prejuicios y discriminación presente a la hora de elegir carreras universitarias, teniendo en cuenta que existen cientos de mujeres cuyos aportes en el área de las ciencias ha sido incuestionable.

El estudio además concluye que las y los profesores que hombres y mujeres tienen durante su periodo escolar, también es determinante a la hora de elegir profesiones después de esta.

El estudio finaliza con una invitación hacia el sistema educacional chileno para tener mayor intervención en la preparación de docentes del área de las ciencias que puedan transmitir y consagrar una educación no sexista en todas las áreas de formación de estudiantes.

## 2.2 Discriminación del género femenino en la escuela

La historia de las mujeres contiene un sinnúmero de manifestaciones y luchas por los derechos e igualdad de género. En el presente, esta situación no se aleja mucho de lo que se ha podido presenciar hace años respecto de estas luchas. Somos testigo de cómo cada año miles de mujeres salen a las calles en nuestro país para exigir igualdad de oportunidades y decisiones, es decir, se demanda una educación no sexista.

La enseñanza del contenido de Historia de Chile está marcada por un discurso y el uso del lenguaje sexista, en la que docentes reproducen los conocimientos adquiridos tanto en las universidades como en las orientaciones que promueven el currículum oficial obstaculizando el proceso de deconstrucción de la educación sexista (Fernández, 2004). La labor como docentes es promover una educación integrada en la cual las y los estudiantes reconozcan la participación de las mujeres en la Historia y sean legitimadas como sujetos de la sociedad, potenciar la identidad del estudiante con la enseñanza del contenido de manera equilibrada y con perspectiva de género.

La educación debe transformarse, pues vemos cómo el contexto social y político que se ha estado desmoronando gracias a la lucha constante de la visibilización de pensamientos de las mujeres en todos los aspectos, en la educación, relevando los aportes de mujeres en la creación de la historia. Se busca que la formación de estudiantes -mujeres y hombres- sea la de una educación que promueva el trabajo de las mujeres a lo largo de la historia, no tan solo visibilizar sus labores, sino crear en las generaciones actuales y en las nuevas generaciones un sentido de pertenencia en los distintos espacios.

La intención de poner sobre la mesa el planteamiento de este problema no es sólo visibilizar la discriminación de género en el contexto escolar a través de la enseñanza de la historia, sino, que toca un tema aún mayor, que es comprender el porqué de esta discriminación y por qué sucede en espacios tan comunes como lo es la escuela. La discriminación de género en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no parece azarosa cuando analizamos el contexto global de lo que significa estudiar en un Estado alienado al capitalismo patriarcal que busca por los medios masivos de reproducción, en este caso la educación, mantener los patrones culturales e históricos con la intención de mantener la desigualdad de género, que permite mantener latente el mito de superioridad masculina por sobre la femenina, lo que

permite mantener el orden social patriarcal establecido bajo una sociedad tradicional, algo que Serret (2006, p. 7) señala diciendo que “ello significa básicamente que, con independencia de sus formas específicas, en toda cultura –especialmente en las que llamaremos tradicionales– encontramos que lo femenino, y por asociación las mujeres y sus actividades, carecen de prestigio, de poder y de derechos”.

Es por ello la importancia de visibilizar esta problemática de discriminación de género de mano de profesoras mujeres, que a partir de sus observaciones y juicios respecto a la enseñanza de la historia se lograría pensar en colectivo y ser un aporte en el necesario derrocamiento de la educación sexista, y con ello, su discriminación hacia el género femenino considerando que las y los estudiantes están siendo formados en un nuevo ambiente social en el cual es relevante replantearse los métodos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y Ciencias sociales.

El problema de discriminación hacia el género femenino existe prácticamente desde la enseñanza misma de diversas culturas a través del tiempo. Desde un punto de vista occidental marcado por la introducción forzosa de la religión católica, la cual va se fusiona con el desarrollo de una sociedad tradicional, a nuestro continente americano de la mano de las sagradas escrituras, podemos apreciar como desde génesis ya se comienza a discriminar a la mujer en lecturas sobre la creación misma de la humanidad. Serret (2006, p. 8) plantea que, “por regla general, en las sociedades tradicionales el poder político se vincula con el religioso, es decir, aquellos que mantienen un vínculo más cercano con las fuerzas sobrenaturales, quienes pueden interpretar sus designios, son también los beneficiarios del poder y el prestigio comunitarios”. De este modo se afirma la invención de la mujer a partir del cuerpo del hombre y culpabilizando a la mujer de pecadora y desobediencia, pudiendo ser esta una de muchas explicaciones sobre la brutal discriminación que ha marcado nuestra cultura y posterior enseñanza de ella, siendo respaldada por una institución poderosa como la Iglesia que justifica en sus textos la discriminación hacia mujeres, por medio de una religión que llega ser parte de las bases con que se construyen diversas estructuras sociales, políticas, económicas y culturales con visiones sexistas alrededor del mundo, incluido Chile, sociedad occidental con influencia religiosa que se envuelven bajo el fundamento de la divinidad recaída en los hombres como sujetos con razón.

Por otra parte, Marcela Lagarde (2012) nos acerca a la idea arriba retratada, respecto a cómo el sexismo, y con ello la educación que discrimina a la mujer, viene de un patrón cultural que se replica en las sociedades patriarcales a través de la cultura, las instituciones, etc.

Y no pensemos que sólo hay sexismo cuando hay violencia sexista o cuando reconocemos esta violencia. No. El sexismo es parte del patriarcalismo de nuestro mundo: inunda las filosofías las teorías científicas y las doctrinas religiosas más apreciadas y el sentido común, se difunde a través de las instituciones y los medios de comunicación, goza de consenso en grados diversos y permea la mayor parte de la vida cotidiana y de nuestras biografías. Se transmite y se ejerce cuerpo a cuerpo, persona a persona. (Lagarde, 2012, p. 25)

Se hace necesario poder entender cómo es que la discriminación hacia el género femenino a través de la historia y la cultura marca dicha enseñanza de la historia y las ciencias sociales en establecimientos educacionales, las réplicas de estas instancias de discriminación están presentes en textos escolares como un intento de seguir con el patrón cultural occidental marcado por el sexismo y reflejado en el contenido de Historia de Chile. ¿Serán capaces las docentes de Historia de percibir esta discriminación histórica en la enseñanza del contenido?

Como investigadoras se nos hace evidente la violencia de género en la educación nacional respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las escuelas a lo largo del país, lo hemos vivido en carne propia durante todo nuestro proceso escolar, evidenciando tanto en el aprendizaje que hemos recibido como en la enseñanza que han de producir las profesoras y los profesores de la asignatura.

En el contexto en el que hemos sido educadas se nos ha proporcionado una educación sexista. Este patrón se ha reproducido desde las primeras escuelas en Chile, desde mediados del siglo XIX, si nos trasladamos a la época y recordamos el desarrollo de la sociedad entre 1840 y finales del siglo se evidencia un fortalecimiento de las elites chilenas las cuales poseen privilegios, como, por ejemplo, poder político y poder económico. La participación en las tomas de decisiones políticas y sociales era encabezada por hombres de la elite y con el afán de buscar el progreso de Chile había que educar a los integrantes de aquella sociedad, Ponce de León (2010, p. 450) apunta que “las élites concibieron a la instrucción como el principal agente para formar individuos e integrarlos a los nuevos vínculos políticos y societarios que implicaba el acceso de Chile a una vida independiente”. Es decir, los hombres de la élite educan a los hombres integrantes de la familia con el fin de que en un futuro reproduzcan los mismos patrones culturales. Quienes primeramente podían acceder a la educación eran hombres y dentro de este parámetro los hombres han sido privilegiados, considerados como sujetos de derecho desde que nacen hasta que mueren, con un perfil machista que la cultura y la sociedad ha avalado hasta el día de hoy.

Entendiendo lo anterior se comprende que los hombres estructuran la sociedad y que se figura a los hombres como seres libres y ciudadanos con poder de decisión (Serret, 2006) hacen uso de su privilegio en la formación educativa, seres que deciden los valores que se deben promover en la educación y los contenidos y perspectivas que se deben aprender.

Bajo esta percepción que invisibiliza y desvaloriza la participación y el trabajo de las mujeres en el desarrollo de la Historia de Chile es que surgen posturas de cómo debería ser una educación integral, es decir, una educación no sexista, que incluya el trabajo y aportes de mujeres en la historiografía y educación, legitimando su presencia en todos los procesos que aborda la Historia de Chile.

María José Castro, subsecretaria de educación parvularia y presidenta de la Comisión por una Educación con Equidad de Género al año 2018, se posiciona desde un enfoque anti educación sexista, ya que, en palabras de ella, esta discriminación por género, es replicada de manera sistemática durante el largo periodo educativo de las mujeres, incluso llegando a hablar desde las primeras etapas educativas encontradas en el pre escolar, lo que no cesa y permanece durante toda su vida educativa (Antón y Durán, 2018).

Alejandra Sepúlveda, directora ejecutiva de Comunidad Mujer durante el mismo año (2018), señala que las mujeres se ven disminuidas en relación a sus potencialidades producto de la educación sexista que han recibido, perjudicando no solo el desempeño académico de las mujeres en etapa educacional, sino que además en las trayectorias laborales.

Sepúlveda también atribuye el hecho de que ciertos docentes suelen tener menor expectativas en relación a las capacidades y el desempeño de las mujeres en áreas de las ciencias y matemáticas, aludiendo de esta manera que esto también influye en las expectativas que cada mujer tiene de ellas mismas, opacando, así mismo, cualquier intento de desempeño en el área.

Sepúlveda, no sólo apunta a la culpabilidad del docente como causante de la reproducción estereotipada de los sexos en la escuela, sino que también recalca el rol de del ministerio a la hora de construir el contenido obligatorio, y de cómo se hace tan importante el material y las herramientas usadas por docentes en sus clases a raíz de la exigencia ministerial, ya que son los textos escolares los que siguen reproduciendo estereotipos orientados a cada sexo, al no darle protagonismo a las mujeres dentro de la historia reproducida en las aulas, dejando fuera al sexo femenino dentro de la historia como una “modelo de rol”, y por ende aludiendo claro, a raíz de las posturas de estas profesionales, la importancia que el currículum pueda contribuir a una educación no sexista de la mano de una revisión constante del contenido de

los textos escolares y los programas de estudio, una mejor y mayor formación docente orientada a la no discriminación y aislación de género (currículum oculto) como contribución importante para superar la brecha que deja la educación sexista (Antón y Durán, 2018).

Yendo en la línea de lo recientemente mencionado y en consideración de la transformación de la pedagogía es que surge la interrogante sobre ¿Cómo perciben las profesoras de Historia y Ciencias Sociales la educación sexista existente en el contenido de Historia de Chile?

### 2.3 Educación no sexista y derechos humanos.

Como vemos, ya podemos formar una idea sobre el significado y cómo afectaría y trabaja la educación sexista en las limitadas oportunidades que deja a mujeres desde muy temprana edad, pero ¿qué pasa con los derechos humanos? ¿No están estos para asegurar la completa integridad e igualdad de derechos y oportunidades para toda y todo ser humano?

Según la propia web de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos es un documento creado por diversas naciones, con distintas lenguas, tradiciones y culturas, buscando un ideal común para todo pueblo o nación perteneciente a dicha unión, cuyo fin es la paz, la libertad y la justicia frente a cualquier adversidad que atente contra la dignidad de cualquier ser humana o humano, sin importar su raza, sexo, religión, cultura, etc. Todo esto bajo una mirada jurídica, lo que permitiría a las naciones actuar bajo un régimen de derecho ante la violación de estos derechos.

Son estos mismos derechos humanos los que suponen garantías de no discriminación de las personas sin importar su sexo, pero ¿qué sucede entonces en las escuelas cuando el currículum oficial obstaculiza e invisibiliza el rol de la mujer durante la historia de la humanidad? ¿acaso la educación sexista atenta contra los derechos humanos y la dignidad de las humanas?

Claudio Nash R (2018) reflexiona sobre posibles repercusiones al comprender los derechos humanos hacia una perspectiva que pueda abatir el modelo sexista que percibe en el actual sistema educativo chileno, y cómo a partir de esta toma de conciencia se podría lograr construir un anhelado modelo educativo no sexista, que amplía las oportunidades que otorga la educación con igualdad tanto para mujeres como para hombres.

En este sentido, Nash (2018) propone plantearse acerca de las bases del actual modelo educativo y sexista chileno, por un lado, propone enfocarse sobre la mirada al derecho de la educación como derecho humano(a), y por el otro, plantearse sobre los aportes que daría implementar perspectiva de derechos humanos en un modelo educativo no sexista.

El modelo educativo chileno, ha sufrido diversos cambios en las mismas décadas, siendo la abdicación del rol del estado de este y planteándose un sistema privado afiliado a políticas y lógicas de mercado el que lo define actualmente. Según Villalobos y Quaresma (2015), esto podría explicarse como una consecuencia de los Estados de Bienestar Social, que adoptan algunos países en la década de los setenta, y que más tarde presentaría un gran gasto estatal y para la economía, lo que en Chile coincidiría con las políticas neoliberales y privatización de los servicios básicos adoptadas durante la dictadura militar de Augusto Pinochet en la misma década, poniendo a la escuela como un bien de consumo, y a estudiantes y apoderados como meros consumidores.

Para poder comprender un poco más acerca de cómo llegamos a un sistema educativo sexista podemos comenzar explicando como Chile sienta sus bases de construcción de su sociedad durante el siglo XIX de la mano con la ilustración, donde la idea principal posiciona al individuo por encima del Estado y en que los intereses de este individuo se legitiman a través de resoluciones colectivas, pero que deja bastante apartada a la mujer dentro de la nueva sociedad ilustrada. Incluso si nos detenemos a indagar en quienes inspiraron este movimiento, podemos encontrar y destacar a J. J. Rousseau, que en materia de educación ilustrada señala que la educación de hombres debía ser desemejante al de las mujeres, ya que señalaba que la misión de educar debe ser orientar al sujeto y/o sujeta a su rol específico dentro de una sociedad, sometiendo a la mujer al hombre y justificando su dominación frente a las mujeres, moldeando de esta manera el modelo de sociedad sexista que llevamos arrastrando hasta nuestro presente (Nash, 2018).

Lo que Nash (2018) propone es que la Ilustración es el sostén de un modelo educativo sexista que es imperativa para la reproducción del patriarcado, que a través del género y de las diferencias naturales entre hombres y mujeres, es que se justifica la diferenciación de roles para cada uno y una, reproduciendo desde la etapa educativa las relaciones sociales desde el género y las relaciones asimétricas que propone, con ello se respalda la dominación del género masculino en ámbitos privados y públicos.

Analizando las bases del sistema educativo en Chile, podemos deducir que una alternativa para alcanzar la equidad y la educación no sexista en el sistema educativo es lograr adoptar políticas que puedan abolir el sexismo en la educación, entendemos que es posible pasar de una educación patriarcal a una inclusiva y no sexista de la mano de un compromiso leal por parte del Estado para impedir que la reproducción de esquemas y patrones sexistas perduren en la educación y traspasan las escuelas convirtiéndose en una sociedad no discriminatoria y equitativa, y una de las posibles vías para alcanzar dicha demanda, es usar los DDHH como posible herramienta de cambio para ello, ya que, son las bases de estos derechos la igualdad,

la no discriminación y el respeto, conceptos no ajenos a un cambio necesario para la construcción de una sociedad más justa y que el Estado debe respetar en el marco del derecho internacional.

Podemos deducir como mujeres, que constantes violaciones a los derechos humanos se suelen producir efectivamente cuando las mujeres pretenden darle cabida, autodeterminación y empoderamiento a sus derechos, ya sean derechos económicos, culturales o sociales entre otros, por lo tanto, se nos hace aún más importante el hecho de lograr incluir en el sistema educativo contenido respecto a cómo las mujeres si poseemos un rol en la historia, si somos merecedoras de igualdad de condiciones, derecho y dignidad, además de poseer las mismas oportunidades, salarios y respeto que cualquier otro(a) humano o humana en el cualquier escenario laboral.

Facio y Victoria (2017, p. 36) explican que “pocas personas han interiorizado la idea de que la universalidad de los DDHH exige que estos deban ser entendidos, respetados y garantizados desde una perspectiva de género”. Según las autoras, los DDHH desde sus inicios no se plantearon incluir intereses y necesidades que abordaran temas y derechos sobre y hacia mujeres, ya que desde la historia oficial de los DDHH estos derechos eran considerados más que nada asuntos específicos, o que solo interesaban a algunas mujeres, y no se comprendió la urgencia ni la esencialidad de incluir a mujeres dentro de esta declaración. En 1948 se aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos y según datos demográficos, hacia 1950 las mujeres representaban el 50.1% de la población mundial, versus el 49.9% de hombres, por ende, no enfocarse en los Derechos de Humanas es prácticamente dejar afuera más de la mitad de la población de la época.<sup>1</sup>

Los DDHH fueron construidos bajo una perspectiva androcéntrica (Facio y victoria, 2017), lo que quiere decir que fue sentada bajo una mirada excluyente a grupos marginados, y que fueron fijados y pensados por un grupo de hombres que pusieron sus intereses y necesidades en la declaración asumiendo que compartían esas necesidades con el resto de la humanidad, y no con perspectiva de género, entendiéndose esta perspectiva con mirada tanto hacia mujeres como hombres.

En 1979 se crea la CEDAW, sigla en inglés para “Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer”, aprobado por la Asamblea General que consta de un grupo de expertos y expertas en temas de derechos de la mujer, que supervisan y dan

---

<sup>1</sup> ONU, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). World Population Prospects 2019, Online Edition. Rev. 1.

seguimiento a las convenciones y casos allí tratados sobre la eliminación de discriminación de la mujer en los países adherentes.

Junto con ello, existen diversas conferencias mundiales en torno a la no discriminación de la mujer en los DDHH: la Primera Conferencia Mundial Sobre la Mujer en 1975, la creación de la DEDAW anteriormente mencionada en 1979; la Segunda Conferencia Mundial Sobre la Mujer en 1980; la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer en 1985, entre otras instancias que buscan avanzar en materia de Derechos Humanos e igualdad para ambos sexos, es por ello que creemos que una educación con enfoque de DDHH pueda ser una alternativa posible y efectiva para eliminar el sexismo en la educación, entendiéndose que caería en manos del Estado la responsabilidad y obligatoriedad que esto suceda. Como Nash (2018) explica:

En efecto, desde una perspectiva de DDHH, no basta con la sola instrucción en temas básicos de cada nivel educativo para que los individuos puedan ejercer de mejor forma sus derechos y participar en sociedad, sino también la igualdad pasa a ser un componente básico de una educación para una sociedad basada en los derechos humanos reconocidos universalmente. (p. 127)

Además, habría que entender e interiorizarnos sobre la idea de que la discriminación, ya sea por sexo, género, identidad sexual, etc., se debe percibir como una completa violación de los DDHH, es decir, incluir este enfoque de DDHH en la educación podría ayudar a erradicar estas formas de discriminación desde una temprana edad, y así comenzar desde un plano escolar a crear una sociedad más justa y equitativa para todos y todas, donde se formen sujetas y sujetos de derecho que logren reconocer las desigualdades que habitan en nuestro entorno y cambiarlo en base al conocimiento y práctica de los DDHH.

Para Nash (2018), presentar estas ideas a través del currículum de manera formal y así contribuir a una educación no-sexista consta de, por ejemplo, desarrollar ideas de igualdad y no discriminación, también enseñar tanto el rol de hombres como el de mujeres en la historia de los DDHH, garantizar los DDHH como principio básico de una sociedad democrática, entre otras “una educación sexista es un modelo que no respeta ni garantiza los DDHH ya que es un modelo educativo basado en la violencia de género, por tanto, es discriminatorio” (p.131).

Es así como podemos deducir un par de observaciones interesantes. Primero que todo, que a pesar de que hayan existido modificaciones en el devenir de las décadas, el sistema educativo no deja de ser sexista. Segundo, que nuestro sistema educativo actual de mercado fue implementado en el país con la llegada de la dictadura en Chile, por lo tanto, durante un

significativo período de violación de los DDHH en nuestro país. Y tercero, que no existirán grandes cambios hacia una educación no sexista mientras el Estado no sea el destinado a efectuar estos cambios y sea el responsable de dar seguimiento y cambio de políticas anti-sexistas en la educación, y una potente manera de que así sea sería instalar una educación con enfoque de DDHH.

## CURRÍCULUM Y TEXTOS ESCOLARES

A través de los años, el currículo escolar ha sido modificado y, para muchos/as, posiblemente mejorado respecto a décadas anteriores. Con estas modificaciones se logra constatar un cambio, por ejemplo, en temas de inclusión y también género, pero hay que decir que aún consideramos que queda un largo camino para poder encontrar el equilibrio entre equidad de género y los aprendizajes que quedan con cada uno de las y los estudiantes durante y después de su trascendencia escolar, puesto que a pesar de los cambios, aún es posible evidenciar la reproducción de estereotipos de índole “tradicional” respecto a el rol, jerarquía, e importancia social de mujeres y hombres. Esta tradicionalidad, tanto a corto, mediano y largo plazo, van creando desigualdad entre la visión de un género y otro, normalizando y/o justificando una idealización de inferioridad respecto a las mujeres.

El patriarcado antecede al capitalismo, a su vez, el capitalismo se nutre de este patriarcado, mantener a las mujeres bajo una visión de inferioridad en la sociedad, permite al capitalismo tener más fuerza de trabajo a bajo costo. Es durante la Ilustración en Europa, Mary Wollstonecraft (2005) en su trabajo “Vindicación de los derechos de la mujer”, hace crítica a la entonces entendida diferencia entre géneros, lo que se creía que era de base natural (hombre más fuerte y capaz por naturaleza), lo asocia a algo cultural, el aspecto cultural es dado sin lugar a duda por la educación, por ende, pretende dar a entender la gran importancia de velar por una educación igualitaria.

Se considera la escuela como un instrumento y espacio que posee como objetivo educar o enseñar a la población, sin importar el estatus social, la finalidad de la escuela es entregar las herramientas para la formación cultural y social de cada estudiante, sin embargo, no es hasta posterior a la Revolución Francesa cuando se establece la obligatoriedad de la enseñanza en primaria siendo reconocida como un deber del Estado por medio de leyes dando paso a lo que se determina como sistema educativo.

Posterior a la Revolución Francesa, docentes educaban a la población pero no son quienes elaboran proyectos educativos, hacen la selección y organización de los contenidos de

enseñanza sino más bien, aquel aspecto es desarrollado e intervenido en las escuelas gracias a un instrumento pedagógico que “resuelve” o “simplifica” la demanda de trabajo docente, pero, que, de manera contraria a lo que se pretende obtener la creación del currículum tiene, como consecuencia, promover el control social y educativo tanto para docentes como estudiantes. Vale decir, la creación del currículum como instrumento de eficacia, control y eficiencia. El currículum organiza y sintetiza “simplificando” las labores de las y los docentes.

Sumando a lo recientemente dicho el currículum también afecta al “mundo de las ideas” ya que una de las características principales de este es el desarrollo de modelos o principios que requieren una connotación científica para la creación de objetivos a nivel educativo y en niveles administrativos (Díaz Barriga, 2003). Por su parte, Morelli (2006, p. 3) señala que “en los aspectos formales, el currículum es una creación con claros intereses políticos de control, segmentación y cualificación social utilizado por la escuela a partir del siglo XX para la transmisión de saberes”.

El currículum surge a principios del siglo XX gracias a cambios sociales y económicos en lo que respecta a la dinámica de la sociedad. En la educación la existencia de normativas o leyes estatales como, por ejemplo, obligatoriedad, gratuidad y laicismo en la educación, que regulan la conformación del sistema educativo. Por otro lado, en cuanto a la economía se piensa el currículum como un instrumento que aporta a la formación de un ser humano en la era industrial y de producción, es decir, en la mano de obra calificada en un sistema de reproducción y de producción como en Estados Unidos, es decir, “en este sentido, la concepción curricular puede ser vista como una parte de la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización” (Díaz Barriga, 2003, p. 87).

La escuela y la educación se transforman con la apropiación estatal en cuanto al desarrollo de ambas con la instauración del currículum ya que su función es atender los problemas que la enseñanza enfrenta en los contextos educativos y sociales de la época y frente a la realidad económica industrial. A mediados del siglo XIX, la sociedad estadounidense sufre un cambio social, económico, político y cultural con la llegada de inmigrantes al país. Estados Unidos es considerado como una sociedad conservadora, elitista y racista, por lo que el proceso de migración es una amenaza a la hegemonía cultural y educativa. No hay escuela ni educación para hijos de migrantes ya que son considerados como impuros e inmorales.

Hacia 1850 en la ciudad de Nueva York las escuelas eran exclusivas para nativos americanos en la que se conserva y se reproduce la hegemonía cultural. En materia de educación el tipo de enseñanza y aprendizaje para las y los estudiantes debe ser protegida o preservada por parte de la comunidad educativa promoviendo en las aulas los valores propios que desean

instaurar los agentes de poder o las instituciones de poder. Ya hacia el 1990 en el país existe una aceptación del orden industrial y surge un interés porque las escuelas reflejaran los fundamentos de este o que la educación fuera coherente con este modelo, por consiguiente, las medidas que se deben tomar en cuanto a aspectos educativos deben considerar el adiestramiento de las y los individuos a la economía.

En el modelo de enseñanza, bajo la lógica de mercado, se pretende construir ciudadanos que respondan ante un tipo de conducta y que tengan habilidades específicas, queriendo lograr formar trabajadores a futuro que fuesen eficaces. Al momento en que decimos que el currículum llega como instrumento educativo en búsqueda de resultados eficaces y estudiantes que a futuro sean trabajadores o mano de obra nos referimos al hecho de que este instrumento es la base para garantizar los objetivos ocultos de la hegemonía política, económica y cultural por medio de un plan de organización y selección de contenido, creación de pruebas de selección y guías (Apple, 1986).

Esta nueva perspectiva de la educación y este currículum tienen como consecuencia la segregación en el ámbito escolar y las clases sociales ya que los planes de selección de contenidos y los medios de evaluación conductistas y estandarizados contribuyen a que las y los estudiantes se diferencian según sus habilidades y considera la calidad de las y los educandos en cuanto a sus fracasos y victorias en el proceso de aprendizaje.

Además, el proceso de migración y la concepción del inmigrante mediados del siglo XIX y principios del XX hacen que el rol de la escuela y la educación sea aún más segregadora ya que dentro de las preocupaciones de la hegemonía conservadora era buscar la manera de que los inmigrantes no fueran una amenaza para la sociedad y su vida cotidiana. Por lo tanto, en las escuelas se procura enseñar a las y los hijos de inmigrantes con el fin de promover en la enseñanza y el aprendizaje los valores propios de la cultura norteamericana y por supuesto insertarlos o ajustarlos en la era industrial, es decir, aculturizar a la población inmigrante por medio del campo curricular en función del orden económico (Apple, 1986).

El campo curricular es desarrollado por expertos o teóricos quienes definen las funciones del currículum y su relación con el control en la sociedad y en las escuelas. Dentro de los que se logran mencionar que hayan tenido una mayor influencia en este aspecto de la educación son Franklin Bobbit, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross Finney, Charles Peters y David Snedden. Estos definen las relaciones sociales del currículum, específicamente en la relación que el currículum tiene con la industrialización y esta medida de división y especialización del trabajo.

Según Apple (1986) la industrialización y la división del trabajo son generadas una ruptura en el desarrollo de las y los trabajadores en sus labores, organizándose en funciones específicas y que en conjunto hacen funcionar a las empresas. Bobbit señala en este punto que la división de trabajo reemplaza al artesano por un obrero especializado, el cual depende de otros trabajadores o individuos para su alimentación y requerimientos necesarios para subsistir, además de limitar sus conocimientos enfocándose en aquellos que necesita para realizar sus tareas sociales, o como plantea (Morelli, 2006, p. 4): “Este es el comienzo institucionalizado del currículum, que consiste en ordenar las actividades de la vida humana para proporcionar una preparación en actividades específicas coherente con la división social del trabajo”.

Si comprendemos la interrelación entre la era industrial y currículum en la que se forma mano de obra calificada para el trabajo a futuro y mantener esa lógica de adiestramiento entendemos que el propósito u objetivo del currículum es crear un sistema ordenado y eficiente que sea un aporte a la idea de producción en este contexto de industrialización.

En la búsqueda de la eficiencia del currículum, plasmada en la enseñanza y aprendizaje, los tiempos ayudan en la calificación de logros de cada estudiante, ordenarlos y organizarlos, estableciendo directrices que aporten al alcance de un buen rendimiento. A partir de lo mencionado el alcance del rendimiento es regido a su vez por el mérito, el esfuerzo que cada estudiante entregue en las aulas de clases.

En el currículum escolar y en la educación se comienza a hablar de ciencia, de querer saber cuál es el nivel intelectual de la población, que tan desarrollado tiene el cerebro las y los estudiantes, la preocupación es comprender si el nivel de inteligencia es deficiente, media o alta. Cabe destacar que esta perspectiva de la educación es conservadora y conductista al querer clasificar el tipo de conocimientos cognitivos que tienen las y los educando en las escuelas.

Edward Thorndike organiza a las personas o individuos como aquellos que poseen baja inteligencia y alta inteligencia, en la cual dentro de su lógica quienes están considerados con alta inteligencia era la clase hegemónica y por otro lado las personas de baja inteligencia era el resto de la población, quienes además eran considerados como amenaza para la cultura hegemónica (Apple, 1986). En este aspecto los primeros educadores y curriculares incluyendo a Thorndike sistematizan la educación en base a la diferencia de inteligencia de la cual se habló en el párrafo anterior. Las personas que entran en la categoría de alta inteligencia poseen mayor entrega en el trabajo y tienen mayor importancia en la sociedad, es decir, tienen preeminencia social y política. Los individuos de la sociedad de alta inteligencia y los de baja inteligencia cumplen diferentes funciones sociales y a su vez

específicas, las cuales son desiguales y que en el desarrollo del curriculum escolar también quedan al descubierto las desigualdades puesto que existe una educación para dirigentes, quienes tiene como rol en la sociedad atender las necesidades que esta tiene, responden ante un tipo de creencias y conductas específicas acorde a su posición social, económica y cultural.

De manera distinta ocurre para aquellos que son considerados con poca inteligencia, la población restante, es decir, la mayoría de la población recibe una educación para “seguidores”, es decir, lo dirigentes deciden y piensan por ellos, teniendo oportunidades limitadas de aprendizaje, oportunidades laborales y en el fondo esta mayoría de población es a la que Thorndike considera una amenaza a la sociedad por el hecho de que pueda desatarse una revolución al “pensar por sí mismos” y notar las desigualdades que la hegemonía quiere mantener al margen, desequilibrando la estabilidad de la sociedad (Apple, 1986).

La desigualdad educativa-laboral provocada por el poder político y económico que ejerce la hegemonía en los espacios educativos genera en la sociedad diferenciaciones culturales al clasificar la educación que es entregada por las y los educadores y educadoras, en la que las escuelas con mayor prestigio y excelencia se encuentran asignadas para la clase alta de la sociedad y en cambio, las escuelas vulnerables y la educación vulnerable es entregada para las y los sujetos que están destinados por el sistema capitalista y la hegemonía a ser mano de obra calificada.

En palabras de Giroux (1985), acerca de la teoría de la reproducción,

Estas preocupaciones se han centrado en el análisis de las relaciones entre la enseñanza y el lugar de trabajo; de las experiencias educacionales específicas de clase y las oportunidades de trabajo que surgen para distintos grupos sociales; de la cultura de la escuela y las culturas de clase de los estudiantes que van a ellas; y de la relación entre las funciones económicas, ideológicas y represivas del Estado y cómo éstas afectan las políticas y prácticas de la escuela. (p. 38)

Sabemos entonces que en las escuelas se reproducen desigualdades estructurales de poder y en la distribución de la riqueza, además, la escuela o los espacios educativos reproducen constantemente las relaciones clase, las cuales chocan y se confrontan debido a las injusticias educativas, sociales, culturales, porque todo tiene un sentido, nada es azaroso. La educación es clasista, el o la estudiante que proviene con familia de buen estado económico recibe a cambio una educación en el que se le enseñe de manera flexible, en las cuales se

cultive el deseo de investigar, de crear, etc. En cambio, lo que consigue el bajo pueblo o la mayoría de la población es una educación tecnificada en donde los valores a enseñar son la puntualidad, la limpieza y sobre todo la formación de buenos hábitos (Apple, 1986).

El currículum y la educación poseen directrices y dentro de aquellas el lenguaje y la tecnología son parte importante de ella, ya que otorgan significados para las y los educadores. En primer lugar, ofrece un modo de descripción de las aulas de clase; en segundo lugar, el lenguaje explicativo es capaz de considerar las causas del porqué de las cosas que ocurren dentro y fuera del aula; y, por último, pero no menos importante, (de hecho es considerado el punto más importante dentro de las finalidades que comprende la educación) permite un mayor control social en la que las y los docentes o educadores tienen poder sobre el aula de clases a través del lenguaje explícito ya que sabe qué hacer y qué no hacer. Esto último es lo más importante a considerar con respecto a la labor implícita que posee el currículum, ya que por medio del control ejercido por parte de las y los educadores justifica las actividades que estos crean teniendo en conciencia que deben responder a un tipo de control económico, social y político que busca desarrollar en la sociedad la hegemonía. La función principal es la eficacia, la comprensión de un conocimiento técnico y aportar en el desarrollo y crecimiento industrial, son finalidades que completan el compromiso ideológico que tiene la educación conservadora y conductista.

La ideología conservadora y el desarrollo de la educación en las aulas de clases son aspectos que se interrelacionan en la vida cotidiana de él o la estudiante en las aulas de clases y es necesario mencionar que también sistematiza los roles de cada parte que constituye la comunidad educativa, quienes se rigen además por las directrices o planes que el Estado a través de la hegemonía cultural quiere controla, quienes buscan la permanencia del orden capitalista establecido económica y educativamente. Para que se lleve a cabo la permanencia del orden capitalista en la sociedad por medio de las escuelas y la educación se debe mantener de manera progresiva un control establecido, control que se hace efectivo en el momento de plantear en el currículum y la distribución de contenido, actividades, programas y planes tanto para el o la docente y el o la educando los valores, conductas y conocimientos estipulados desde la primaria y por lo largo de la vida escolar.

### 3.1 Técnicas de control curricular en función de las escuelas

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, el control es ejercido por los principios que los constituyen, como, por ejemplo, protocolos escolares, prácticas y conciencia de sentido común, es decir, toda una población regida y ensimismada en la normalidad que la hegemonía desea estipular. Por medio de la imposición ideológica, que se instaura desde lo

más macro a lo micro se reproduce de manera total en la sociedad generando la saturación de conciencia colectiva en donde se instaura un sentido de realidad, realidad en la que se espera que la población no reconozca a simple vista ya que de ser así las y los sujetos buscarán atacar de diversas maneras, como las protestas pacíficas o revueltas sociales y romper con este paradigma impuesto (Cisternas, 2004). El control es todo un sistema de prácticas y expectativas que se esperan cumplir en todos los ámbitos, pero que a través de la educación es más fácil contener ya que la educación al ser obligatoria, las y los estudiantes se ven en la obligación, valga la redundancia, de ser parte de este tipo de formación.

En las escuelas y en las aulas de clases existen métodos de incorporación de un control efectivo en la que predomina la tarea de transmitir la cultura dominante de manera diaria. El método que Michael Apple reconoce en la educación es el de *Tradición selectiva*, término que como muy bien lo dice la palabra se busca seleccionar los contenidos educativos, los significados de aquellos que se excluyen y se incluyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos puestos a la disposición de las y los docentes y educandos. Por otro lado, el currículum trabaja en base a un marco referencial que limita estos selecciona estos conocimientos, no se busca complejizar un contenido, sino más bien, trabajar a grandes rasgos sin profundizar el tema que se estudie en las aulas (Apple, M. 1986).

Podemos mencionar, como modo de ejemplo, un contenido que se estudia en 8vo básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en las que se selecciona un material para estudiar y se excluye otro:

En los contenidos de 8vo año básico se propone comprender los debates sobre “legitimidad de la conquista y la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” (MINEDUC, 2013: 199). Esta discusión moderna acerca de los Derechos del Hombre estuvo sujeta a variadas controversias por parte del feminismo intelectual del siglo XIX en Francia e Inglaterra. En las bases curriculares no existe un apartado en el cual se haga mención a las variadas discusiones, acontecimientos y sucesos que se llevaron a cabo por las mujeres que libraron la batalla ideológica de ser incorporadas como ciudadanos luego de la Revolución Francesa. (Núñez, 2015, p. 25)

Los estudiantes sufren las consecuencias de un orden educativo capitalista, segregador, sin distinción de las razas, el sexo y el género, sin embargo, las y los docentes también sufren las consecuencias de la instalación y el desarrollo progresivo del currículum positivista, ya que al ser parte de aquel se despojan, no del todo, de sus propias decisiones en cuanto a la enseñanza de contenidos y valores.

Las y los educadores se despolitiza, no tienen o no deberían tener un sentido de crítica o cuestionamiento ante lo que se enseña, ya que también es vigilado y controlado por la jerarquía educativa en la que se revise el funcionamiento de las normas establecidas, el profesor y la profesora pasan a ser sujetos neutrales lo cual se transforma en parte del problema educativo que existe en la sociedad actual y sobre todo en la sociedad chilena.

Así como los principales afectados por las consecuencias que crea el currículum escolar son estudiantes y docentes de las distintas áreas pedagógicas, las familias, madres o padres apoderados de cada educando también se ven afectados de mala forma ya que el sistema educativo y en general el sistema ha creado tan bien el sentido de conciencia colectiva que sienten que no poseen ni voz ni voto en las decisiones curriculares ni en la forma en la que son educados sus hijas o hijos cinco días a la semana por no tener los conocimientos o no “saber del tema” para poder opinar, participar y cuestionar las directrices que manda el Ministerio de Educación.

Por lo tanto, es correcto decir que las medidas educativas y culturales que se imparten en las aulas de clases son parte del control social que se busca reproducir constantemente. El control social es el conjunto de normas y rutinas que existen para mantener el orden del currículum oculto en las que se refuerzan las normas de conducta que un futuro trabajador debe aplicar en sus trabajos, puntualidad y obediencia. Además, se comprende como un cuerpo formal de conocimiento escolar, es decir, el control social en relación con el conocimiento que es considerado legítimo (Apple, 1997).

Existen dos tipos de formas en las que se concibe el control social que nacen desde la perspectiva del trabajo, en que los cambios de producción de este último conllevan a crear tecnicismo en lo laboral y que se lleva a cabo también en el currículum escolar, tales son los conceptos de *Des-adiestramiento* y *Readiestramiento*.

El trabajo y el desarrollo del currículum escolar son iguales en la lógica del control social, el control se adapta para ambas estructuras. Apple (1997) define el des-adiestramiento como un proceso en que la mano de obra se divide y se vuelve a dividir para aumentar la productividad, se deben solo a labores específicas, no poseen conocimiento que no interfiera en sus labores.

En la educación sucede lo mismo, en las salas de clase, en las escuelas, se categoriza a los estudiantes según su grado de conocimiento y habilidades, que en conjunto al curso forman un clima de estabilidad. A modo de ejemplo, en un curso existen 45 estudiantes, de los cuales existe un porcentaje menor de ellos que necesitan el doble de apoyo para poder realizar un

aprendizaje correcto y mantener la calidad de aprendizaje que tiene el curso en su totalidad, este porcentaje menor de estudiantes deben acudir tanto a psicopedagogos o psicopedagogas en la escuela o tomar clases de reforzamiento para no quedar atrás del conocimiento o el nivel los demás. Por lo que el control también se hace efectivo de esta manera, se busca la eficacia y la excelencia de las escuelas manteniendo un nivel educativo a través de evaluaciones, se controla el ritmo de aprendizaje y se controlan los resultados de aquel desempeño.

En estos casos el concepto de des-adiestramiento se percibe en el momento en que se eliminan las formas de aprender para que por medio de estas ayudas para nivelarse pueda nuevamente integrarse al conocimiento del curso.

Por otro lado, una forma de analizar el proceso de des-adiestramiento en la educación y el currículum escolar es tomando en cuenta los conocimientos que los voceros del Estado desean que se sepan y que conocimientos y actividades no son parte de lo que la o el estudiante necesita aprender, es un proceso de aculturación para posterior en las aulas de clases las y los estudiantes obtengan lo que está estipulado en el currículum de cada asignatura.

Un sistema escolar compra un juego completo de material estandarizado, el cual generalmente incluye una definición de objetivos, todo el contenido curricular y material que se necesita, actividades pre-específicas para el docente con las respuestas apropiadas del alumno, y test de diagnóstico y rendimiento coordinados con el sistema. Por lo general, estos test tienen el conocimiento curricular “reducido” a conductas y habilidades “apropiadas. (Apple, 1997, p. 18)

Cada módulo contiene un conjunto de conceptos que son pre seleccionados y que han pasado por procesos de filtración por el cual las autoridades distribuyen lo incluido y el contenido que se excluye para poder enseñarse en las aulas de clases; el material debe especificar todos los objetivos de la clase y las actitudes que las y los estudiantes deben tener en el transcurso de la clase, contiene lo que el docente debe enseñar y cómo debe hacerlo y por último, contiene en su interior los mecanismos de evaluación que son apropiados. (Cisternas, F. 2004)

Por su parte, el proceso de *Re- adiestramiento* no es posible si no existe el proceso anterior, se articulan en conjunto y se transforma en un proceso cíclico para la comunidad educativa. Se trata del proceso esencial para comprender cómo las formas ideológicas suelen hacerse parte de la vida cotidiana de las y los sujetos, es decir, es la forma en la que se introducen

estas nuevas técnicas, conocimientos, formas de evaluar en las escuelas en las que estudiantes y docentes transforman sus habilidades y conocimientos previos por lo establecido en el currículum escolar (Apple, 1997).

Como consecuencia de lo mencionado con anterioridad en relación a este trabajo en conjunto de las formas de hacer valer el control social en las escuelas, la labor docente al ser transformada y guiada en todo momento por el currículum oficial, el o la educadora al tener o ser parte de un sistema que entrega sus planificaciones pre-diseñadas deja de tener interacción entre colegas ya que todas y todos se rigen ante el mismo currículum y técnicas de control, pasan a ser sujetos neutrales e individuales en la educación escolar.

La escuela o los espacios educativos seguirán siendo una máquina capitalista mientras el rol del Estado y la hegemonía política, económica y cultural sigan manteniendo las lógicas de control, los medios de control establecidos anteriormente, la labor tanto docente como a nivel estructural de la educación debe transformarse nuevamente, des-adiestrarse de la educación empresarial y crear una educación crítica que entregue conocimientos ilimitados en sus estudiantes, pudiendo culturizar y dándole un nuevo sentido de realidad y pertenencia, voz y voto a quienes levantan el país, es decir, la mayoría de la población. Es hacer visible lo que el Estado, la hegemonía y el sistema capitalista han ocultado por querer imponer una ideología conservadora en la educación a través del currículum escolar y todos los aspectos que lo integran.

### 3.2 Currículum oculto y discriminación de género.

Anteriormente, se han señalado características del currículum escolar y las técnicas de control las cuales forman parte de la vida escolar en las y los estudiantes bajo el sistema de mercado a partir del siglo XX y que se ha mantenido hasta la actualidad.

Las técnicas de control en el sistema educativo son parte de lo que es denominado como "*currículum oculto del sistema escolar*" en el que a través de este se instaura un prototipo de comunidad educativa, es decir, cada agente que colabora en las escuelas debe adecuarse o adaptarse a las exigencias o normativas que las autoridades políticas otorgan a las escuelas. Es por ello que las y los estudiantes y educadores y educadoras, quienes son las y los principales entes fundamentales para el funcionamiento de la escuela, enseñan y aprenden en consideración de las expectativas de los objetivos en los diferentes contenidos en las asignaturas obligatorias que imparte el sistema escolar dado que corresponde a una selección cultural impuesta (Cisternas, 2004).

Además, se entiende como currículum oculto a la serie de aprendizajes que no están explícitos en los planes de estudio, que no son intencionados pero que se muestran como método eficaz, además, dichos aprendizajes son el resultado de la interacción en las escuelas y en las aulas de clases (Jackson, 1968).

Según lo señalado entonces, es correcto afirmar que existen diversas formas a las que se adapta o ajusta el currículum oculto, se refleja en la vida cotidiana, en las escuelas, las salas de clases, las jerarquías y las distinciones de convivencia. Se reconoce el currículum oculto en aspectos que son propios de la experiencia escolar en las aulas de clases, es decir, como se producen y reproducen valores y comportamientos que son impulsados y que se espera respetarse y mantenerse en las escuelas. Jackson (1968) describe precisamente este tipo de enfoque del currículum oculto en el que se distinguen las relaciones formadas entre estudiantes y estos con las y los docentes.

Debe considerarse en este análisis del currículum oculto que las y los educandos conviven constantemente en las horas de clases en presencia de otros, existe un ambiente grupal de aprendizaje y de intercambio de recuerdos y experiencias lo que generan el tipo de calidad de ellos mismos como colectivo el cual conlleva a la construcción de una cultura escolar que tiene en sus formas de expresión bases ideológicas.

¿Qué significa entonces vivir en el aula? Dentro de la sala de clases las y los estudiantes se reconocen en base a sus relaciones diarias, sus expresiones, formas de compartir, el desarrollo de las competencias y las habilidades que tienen.

Anteriormente se ha mencionado la influencia que tiene el comportamiento de las y los estudiantes en el aula dado que en base a aquello se define y se clasifica el tipo de estudiante, si es desordenado recibe castigo, si es una persona que tiene un comportamiento adecuado y que colabora en el aula, que participa recibe premio, es decir, el castigo y el premio son formas de entrever lo que es correcto y lo que no para la formación que está teniendo él y la educando, esta emplea una forma de control ejercido. Sitúa a las y los estudiantes en esta posición a considerar quienes serán buenos trabajadores/as y quienes no rinden, una vez más, pensando en la interrelación que tiene la educación y el neoliberalismo. Cisternas (2004) plantea al respecto:

Esta perspectiva de análisis nos sitúa en una racionalidad sociocrítica, en cuya base está la idea de que “las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. (p. 50)

Los premios y castigos para las y los educandos que, como dijimos anteriormente, se entregan según su conducta es o significa la base de éxito o el fracaso académico, quien está dentro de la normalidad establecida y la desviación.

Como vivimos en un sistema en el que la educación y el currículum son considerados como un medio de mercado y como tal existen clasificaciones entre quienes destacan y quienes no, se comprende que ambas formas de enseñar a las y los estudiantes son maneras en las que predomina el currículum oculto en las aulas ya que se imponen patrones de conducta que a la larga se reproducen hasta que exista un cambio de perspectiva educativa, es decir, repensar el rol docente y el cuestionamiento general de cómo llevar a cabo una educación integral en las escuelas (Sánchez y Morcillo, 2016).

Hacemos un énfasis en el rol del docente en el punto anterior debido que son ellas y ellos quienes toman las decisiones en las paredes de cada sala de clases, el decidir de qué forma se puede alentar al estudiante o de qué forma se enseña al educando que lo que hace está mal, por lo tanto, las y los profesores deben cuestionar estos actos y reconstruir las formas de ejercer la labor pedagógica.

Según lo reflexionado anteriormente se reconoce que un espacio importante para la deconstrucción y reconstrucción de las políticas educativas es la escuela, la cual en base al contexto discutido recientemente tiene como definición, según Soto (2003):

La escuela es la institución creada por las sociedades organizadas que tiene como función intervenir en la educación de las personas en forma sistemática y de acuerdo con un determinado tipo de hombre y sociedad que se desea formar, conforme a las políticas generales y propiamente educacionales, expresivas de decisiones de poder. Los fines de la educación, la incorporación y distribución de la población en el sistema escolar, la selección de la cultura que la escuela transmite, la organización, la transmisión y evaluación de los saberes escolares y sus cambios, que se adoptan tanto fuera como dentro de la escuela, a niveles macro-políticos de carácter internacional, nacional y propiamente escolares, en relación al tipo de hombre y sociedad que se consensúa formar predominantemente.” (p. 38)

El currículum oculto se expresa en las escuelas a través de múltiples dimensiones, las cuales más importantes ya han sido mencionadas, como, por ejemplo, el uso de técnicas de control, el contenido implícito ideológico que hay en las asignaturas, se ha analizado en base a las relaciones cotidianas entre quienes integran una comunidad educativa poniendo énfasis en

docentes y estudiantes, sin embargo, puede ser identificado en el uso de los discursos que emiten los integrantes de la comunidad educativa.

El poder del discurso radica en la comprensión que este tiene por parte de las y los estudiantes, discurso que va acompañado de una ideología que como hemos mencionado está validada por la hegemonía política en el currículum escolar en todos sus niveles, desde el preescolar hasta la educación superior. Por medio del discurso se puede entender la posición que toma un profesor o una profesora sobre el contenido que analiza, sobre todo en el área de las ciencias sociales, las cuales tienen visiones más cualitativas y presentan diferentes subjetividades. Se entiende bajo este punto que lo que se enseña no es objetivo, sino que tiene siempre una posición respaldada en sus fundamentos:

El discurso histórico, y el uso que de él se hace para narrar, describir, explicar e interpretar diversos hechos y fenómenos, configura un cuerpo de elementos subyacentes que van marcando el quehacer de la historia como campo de estudio, lo que cuestiona la creencia en una historia científicista y puramente objetiva, y reafirma el criterio de subjetividad que el historiador introduce en su trabajo. Desde aquí, se sostiene la existencia de un “currículum oculto”, no sólo en la transmisión del conocimiento histórico, sino también en su propia construcción. (Cisternas, 2004, p. 52)

Esta tesis propone enfatizar el rol del currículum y el currículum oculto propiamente tal no tan solo en su relación o dinámica con las ciencias sociales, sino que específicamente en su análisis o presencia y desarrollo en el área de la enseñanza de la Historia, por lo tanto, se busca a continuación analizar el discurso dentro de la enseñanza de esta área.

### 3.2.1 Currículum chileno e Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Tanto las habilidades, como actitudes y el contenido seleccionado por la cultura tradicional que el Ministerio de Educación desea fomentar son un conjunto de elementos que nutren la formación de las y los educandos a través de los lineamientos ideológicos y culturales.

La llegada del neoliberalismo en Chile a manos de Augusto Pinochet en la década de los 80' conlleva una reestructuración de todos los aspectos relevantes para convivir en sociedad, cambios políticos, económicos y, por supuesto educativo con la llegada de la privatización de la educación lo que provoca una mayor desigualdad entre las clases sociales, como lo plantea Slachevsky (2015):

Y, en lo que nos interesa, es en Chile donde, tal vez, se da la expresión más pura del modelo educacional neoliberal. Progresivamente, este ha ido preconizando el culto a la eficiencia, generalizando la competencia en todos los niveles, instaurando la cultura de la evaluación y entronizando el mérito como modelo de justicia social. (p. 1475)

A lo largo de la Historia de Chile se evidencian diferentes desigualdades entre las clases sociales, como la oligarquía y el bajo pueblo y en la actual clase alta, clase baja y media, educación que se clasifica según el estatus social al que representa, que, por supuesto, tiene subclasificaciones, como, por ejemplo, el género. La cultura hegemónica ha enfatizado en promover las representaciones conservadoras a lo largo de la trayectoria educativa, la cual se ha mantenido hasta hoy en día, incentivando los valores nacionales, la historia nacional posterior a la dictadura militar, además de inculcar en las escuelas y en la educación como tal la importancia del mérito y esfuerzo desarrollando la competencia y desigualdad. (Slachevsky, N. 2015)

Dentro del análisis que nace desde las diferencias sociales se destaca que la labor del currículum educativo tiene enfoques diferentes en las aulas, las cuales se reconocen por medio de las actitudes y las habilidades de las escuelas privadas, en este aspecto, Cisternas (2004) nos indica que esta clasificación educativa es parte del currículum oculto, educación rica en conocimiento para familias con un buen estado financiero y una educación pobre en conocimiento y herramientas para las familias de clase media y baja, las cuales corresponden a la mayor parte de la sociedad o población chilena.

Sabemos que el currículum escolar oficial es abordado en todas las asignaturas que se imparten en el sistema escolar chileno, Física, Química, Matemáticas, Artes, Educación Física. Dentro de las más importantes para lograr el desarrollo íntegro de las y los estudiantes en su formación educativa se encuentran Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, el área de Ciencias exactas (como las mencionadas anteriormente) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, cada uno de estas asignaturas o materias poseen contenidos que deben ser aplicados en torno a habilidades destacadas en el currículum oficial, además de que se haga efectiva la selección tradicional de conocimientos.

La importancia que tiene la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación es diversa, primeramente, se puede señalar que esta disciplina nos aporta en la formación escolar el conocimiento y el análisis del pasado, recordar nuestra propia Historia, aprender de ella para poder saber cómo estamos en este presente y poder desarrollar un futuro en base a la interpretación de la Historia. Por otro lado, el estudio de la Historia en las aulas de

clase otorga un sentido a la existencia de las y los estudiantes y sus familias, reconociendo procesos importantes que legitiman su identidad.

Profundizando en nuestra disciplina, cabe destacar que como se ha desarrollado y escrito a lo largo del tiempo, tiene real relevancia, ya que, como se ha demostrado en análisis anteriores (como el desarrollo de la historiografía) la elaboración del conocimiento saber histórico no es azaroso y presupone interpretaciones que con el tiempo y bajo situaciones se ha legitimado en la sociedad chilena.

La historiografía se refleja en los instrumentos pedagógicos que permiten la enseñanza y el aprendizaje del contenido, vale mencionar el currículum oficial y el libro de texto del estudiante. Las mujeres como sujetos históricos dentro de la historiografía plasmada en los textos escolares quedan en segundo plano, así lo establece Fernández (2004):

Las referencias a mujeres suelen aumentar en los manuales de Ciencias Sociales e Historia, esta incorporación no es uniforme y, en general, no deja de tener un carácter marginal -muchas veces como lecturas complementarias- y/o limitado, ya que suele centrarse en momentos muy concretos del protagonismo social femenino, especialmente en los que la acción de las mujeres puso en cuestión el sistema de representación política y las diferencias de derechos entre hombres y mujeres, es decir, el movimiento sufragista y sus principales protagonistas. (p. 7)

Tomando en consideración lo anterior es necesario poner énfasis en la formulación y la finalidad de conocimientos y en el desarrollo de los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se aprecia una problemática en torno al análisis de la objetividad versus la subjetividad de la enseñanza de los conocimientos en las aulas de clases, las cuales son relevantes ya que la Historia propiamente tal no es neutra y que influye directamente en la formación de las y los estudiantes.

La Historia tiene en su estructura la escritura de los sucesos o procesos que son atribuidos a un determinado tiempo histórico, el cual es considerado como el conocimiento histórico, sin embargo, tiene una connotación objetiva en su planteamiento, es decir, a pesar de que la historiadora o el historiador tiene en su planteamiento una interpretación propia no es suficiente para él o ella, necesita de alguna forma poder validarlo de manera científica. Por otro lado, la Historia es subjetiva ya que las y los historiadores fundamentan en sus investigaciones interpretaciones según lo que considera va acorde a sus pensamientos cotidianos, inserta en la escritura una ideología predispuesta:

Pero con la salvedad de que el hecho de que se reconozca la imposibilidad absoluta del conocimiento objetivo de la historia y la inevitabilidad del subjetivismo, no significa relativizar todos los trabajos de historia o aceptar todo tipo de interpretaciones, pues aún entre historiadores que reivindican posiciones teóricas e ideológicas diferentes, pueden existir criterios unánimes que en muchos casos permiten delimitar una verdad histórica universalmente aceptada, aunque sea una verdad interpretada de formas diferentes y desde distintas perspectivas (Cisternas, 2004, p. 52)

Al momento en que se legitima un tipo de verdad histórica en la sociedad y a su vez cómo se distribuye en la asignatura de Historia en las escuelas por parte del MINEDUC se hace presente el currículum oculto reconocido por el discurso que se desarrolla, la forma en que se describe, explica o interpreta el conocimiento estudiado.

En el caso de Chile, la enseñanza de la Historia como finalidad cumple la función de representar la historia tradicional y nacionalista, la interpretación de la vida y la cotidianidad desde la época de la República hasta la actualidad (Slachevsky, 2015), es de suma importancia para el país esta representación de los hechos ya que de dicha forma se consolida el saber histórico por parte de las y los ciudadanos, estudiantes y profesores, comprende la estructura o soporte social del régimen que Chile quiere transmitir constantemente en las escuelas, en las salas de clases, en los contenidos y las actividades de aprendizaje.

La historia positivista del siglo XIX, construyó verdades históricas de procesos políticos absolutos, inamovibles e incuestionables, narrados mediante la utilización de documentos oficiales, intentando establecer un pensamiento lineal y progresivo que diera estabilidad política a los proyectos nacionales de aquella época. Las sociedades excluyentes que se imaginaron a partir de ese racionamiento, impidió que otros sujetos sociales fueran historizados -mujeres, niños, pobres e indígenas- restringiendo de esta manera las representaciones históricas acerca del pasado, omitiendo entonces a una parte importante del devenir histórico. (Núñez, 2015, p. 18)

### 3.3 Textos escolares como instrumento de enseñanza y sexismo

Los textos escolares son considerados como un instrumento pedagógico curricular que se utiliza para fortalecer el aprendizaje de las y los estudiantes con respecto a los contenidos que se deben enseñar en las salas de clases. Es a su vez, una guía complementaria con la

que las y los docentes pueden desarrollar sus clases. Se considera como una herramienta curricular y pedagógica ya que por un lado responde a una sistematización de los contenidos que se seleccionan en el currículum oficial y en su labor pedagógica entregan los saberes y conocimientos que las y los estudiantes deben aprender.

En vista de su concepción curricular cabe destacar lo planteado por Stevenson (2013)

Sobre este parámetro se propone en cada texto un camino para la consecución de los aprendizajes esperados. Este se estructura, entonces, en una secuencia de unidades, capítulos, lecciones y/o proyectos, donde se desarrolla esta interpretación del currículo profundizando, enfatizando, resaltando, relacionando y proponiendo formas de aproximación, quehaceres específicos y evaluaciones de unos contenidos sobre otros, de unos valores más que otros. (p. 79)

Vemos, entonces, que los textos escolares están condicionados a representar en sus páginas las interpretaciones del currículum oficial, en el cual se determinan los conocimientos previamente, los libros de texto responden ante la relación que existe entre los contenidos y el modelo educativo tomando en cuenta sus principios e ideales, es decir, actuar acorde a sus significados culturales y sociales.

Para que los textos escolares tengan éxito en cuanto a sus funciones pedagógicas y curriculares en su proceso de creación por parte de las diferentes editoriales se debe considerar aspectos nocivos que sean coherentes y consecuentes con los contenidos seleccionados. Aquellos aspectos corresponden a:

Aspectos formales de la creación de textos escolares.	<u>Definición</u>
Definir los objetivos	Proporcionan los propósitos y orientaciones fundamentales hacia donde se encamina el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollará en un determinado proyecto editorial.
Establecer la secuencia de contenidos	La selección de los contenidos para un material curricular puede responder a varios criterios, los que nos proporcionan información acerca de la mirada educativa que se tiene para estructurarlos.
Determinar la calidad de presentación de contenidos	Debe usarse un lenguaje y símbolos claros, precisos y sin rebuscamientos, adecuados al nivel de los alumnos, con estructuras oracionales simples y de acuerdo al grado promedio de lectura y comprensión de los estudiantes.
Plantear la metodología	En un texto escolar se sugiere un modelo de enseñanza y aprendizaje. Subyace una concepción del tipo de profesional docente en el cual se está pensando al elaborar el libro. Se introducen estrategias y actividades orientadas a la renovación pedagógica y el trabajo interactivo.
Orientar y planificar las actividades	Se proponen como un modo de desarrollar una propuesta pedagógica.

\*Cuadro 1: Cuadro descriptivo de los componentes de los textos escolares. \_\_\_\_\_

Fuente:

En el cuadro anterior se representan aquellos aspectos obligatorios que los textos escolares poseen para poder llevar a cabo una elaboración integral por parte de la editorial y además constituye ser un instrumento contextualizado y coherente con la labor pedagógica si el texto escolar cumple con todos los requisitos mencionados en el cuadro.

En esta investigación enfatizamos la calidad del libro de texto o texto escolar en vista del uso del instrumento como método de enseñanza por parte de las y los docentes ya que son aquellas y aquellos quienes determinan las formas en que enseñan diariamente en las aulas de clases, por medio de su uso se establecen las relaciones entre educadores y educandos. Por otra parte, es importante destacar que el uso de los textos escolares son herramientas pedagógicas que han perdurado a lo largo de la construcción del sistema educacional y que en la actualidad aún sigue siendo el material tanto didáctico como informativo de conocimientos más utilizados en las escuelas (Stevenson, 2013).

La relación que existe entre los textos escolares del estudiante y a su vez como guía didáctica de las y los docentes se identifica en su rol como fuente de transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes y valores que corresponden a la perspectiva educativa que la supremacía estatal desea reproducir. Así, Blanco (2003, p. 1) plantea que “El conocimiento, por tanto, no es la realidad sino una visión de la misma -por más contrastable que sea-; visiones de la realidad, por tanto, es lo que contienen los libros de texto y es lo que ofrecen a quienes trabajan con ellos”.

La estructuración de los textos escolares cumple con diversas funciones para facilitar las labores de las y los docentes en el desarrollo de la enseñanza de los contenidos de las diferentes asignaturas. Dentro de las funciones más significativas que los textos escolares poseen como método de apoyo para educadoras y educadoras se mencionan:

- a) Su rol como facilitador para la y el docente, se considera una herramienta que al estar bien desarrollada en cuanto a su calidad evita que las y los docentes deban dar las instrucciones rutinarias de la clase.
- b) Cumple una función estructuradora de las clases, es decir, organiza mediante pautas, tablas de contenido, entre otras, formas de guiar los contenidos y conocimientos específicos de cada asignatura por medio de unidades.
- c) Función orientadora de la capacitación docente y de innovación metodológica, se adjudica esta función a los libros de texto y guía para las y los docentes ya que por medio de las propuestas metodológicas pueden descubrir y utilizar nuevas formas de enseñanza.

- d) Posee un valor extra como instrumento de evaluación debido a que presentan una serie de actividades que las y los docentes pueden considerar realizarse con fines evaluativos ya sea formativos, sumativos o que consideren obtención de alguna nota.

Dada las funciones por las que los textos escolares se adjudican en relación al currículum oficial se establece que por medio de este último existe discriminación de género, el cual se trasmite por medio de diferentes categorías a los libros de texto y a la guía de las y los educadoras y educadores:

Los textos que utilizan escolares y docentes son un elemento fundamental en la aplicación del currículum y tienen un poder indudable en la conformación de valores, actitudes y prejuicios. Este es un ámbito en que se identifica la existencia de cambios en la forma en que se presenta las relaciones de género.” (Añazco y Ancan, 2011, p. 14)

Estas autoras a su vez afirman que los textos escolares en relación con la transmisión de identidad existen ciertos grados de discriminación de la mujer en la que se destaca su presencia mínima en todos los ámbitos de la sociedad, desde el área científica hasta el estudio de lo social y en la historia es prácticamente inexistente. La representación de las mujeres en los textos escolares se ejemplifica a través de la asignación de labores a las cuales tiene capacidades, las cuales son consideradas de bajo nivel calificativo y que por lo tanto sus opiniones no tienen cabida delimitando el acceso que tienen las mujeres para tomar decisiones.

En otros aspectos donde se identifica el sexismo en los textos escolares es a través de la representación iconográfica en donde la imagen que se visualiza muestra patrones tradicionales culturales, es decir, son la “presentación de una imagen ideal de familia, mostrando la estructura tradicional biparental, con omisión de otras formas de composición familiar: familia extendida, uniparental, reorganizada, etc.” (Añazco y Ancan, 2011, p. 33)

La estructura tradicional por la que las mujeres son visualizadas en los textos escolares responde a la lógica de vivir en una sociedad actual regida por la tradición cultural, en la que por medio de la *tradición selectiva* de los contenidos en la historia y en las áreas sociales perduran y se reproducen por lo largo de las generaciones, la educación en conjunto con sus herramientas didácticas mantiene los estereotipos y sesgos de los roles de género.

### 3.3.1 Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales chileno

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es una de las asignaturas disciplinares escolares en el cual se utilizan mayormente los textos escolares por parte de docentes y estudiantes en la labor pedagógica. Estos responden a una visión ideológica que las autoridades educativas desean reproducir en la actualidad, es por medio de estos libros en el cuál las diferencias de género se perpetúan y desenvuelven con normalidad debido al sexismo que existe en estos.

De todos los personajes históricos singularizados por sus aportaciones, el 95% son hombres y el 5% son mujeres. El hecho de que los hombres queden reflejados de una manera tan abrumadora como constructores de la realidad social e histórica, sólo puede ser debido a una concepción patriarcal del mundo social y de la historia. Las mujeres no sólo están ausentes en la práctica, sino que sus aportaciones, cuando las hay, no se presentan como obra de personajes individuales, sino del colectivo genérico e indiferenciado de las mujeres. (Pérez y Gargallo, 2010, p. 4)

Las formas en que se pueden observar esta denominación cultural se clasifican en tres partes fundamentales en el cual se analiza la discriminación de género. Estas corresponden al análisis de un discurso, la iconografía utilizada y las fuentes historiográficas:

son los libros de texto, los que no sólo son portadores de una selección oficial de cultura, sino también de todo un currículum oculto, que expresado como mensajes implícitos imprimen sellos ideológicos determinados a través del desarrollo de sus contenidos de enseñanza. (Cisternas, 2004, p. 54)

#### **a. Discurso**

Los roles de género están asignados por la tradición cultural, la cultura se ha transmitido por diferentes símbolos que son significativos para crear la identidad tanto personal como de la sociedad en sí misma. Tal como indica Fernández (2010, p. 88), “la importancia del lenguaje se plantea en una doble dimensión: por un lado, como un medio para expresar identidad de género, y por otro, como un reflejo de ella”. El discurso y el lenguaje que se utiliza en los textos escolares se considera sexista ya que es un instrumento que se relaciona directamente con el currículum y que este último en sus directrices utiliza un lenguaje que discrimina a las mujeres.

Por su parte, Hoyos, (2002, p. 18) señala que “el poder de la lengua deriva del poder de quienes la usan y, en el proceso, dan forma al significado. Lo poderoso no es la palabra, sino

el proceso de asignación. Es, por tanto, el usuario del lenguaje el determinista, y no el sistema". En este contexto el discurso presente en la educación actual reproduce un sistema educativo y cultural basado en las apreciaciones ideológicas que tiene el conservadurismo del Estado, un discurso que discrimina el trabajo de las mujeres en la historia y en sus vidas cotidianas son poco valoradas debido a estas percepciones y perspectivas que la sociedad reproduce.

Tal como mencionan Hoyos (2002) y Ruiz y Vallejos (2005), el modelo de comunicación determina el significado que se le otorga al lenguaje, por lo tanto, el problema radica en la interpretación de los hechos y con qué significados construimos la sociedad, en específico en el ambiente educativo y en las aulas de clases por medio de la enseñanza. Se define así la discriminación de género en función del lenguaje como *sexismo lingüístico*, el cual aporta o contribuye a que las mujeres sean silenciadas y oprimidas de su propio discurso al no poseer validez al ser vistas como inferiores en la sociedad. En este contexto se considera que el "lenguaje disfraza el pensamiento". La imagen de las mujeres queda en segundo plano o relegada a papeles secundarios en los textos escolares debido a que las mujeres son las fuentes historiográficas que se utilizan y en las percepciones de quienes redactan poseen una visión paternalista y sexista.

En los contenidos de los textos escolares de la asignatura donde se percibe el sexismo corresponden a aquellos procesos históricos que dan inicio a la Independencia y hasta la actualidad, sin embargo, en los siglos XIX y XX se concentran una cantidad de procesos históricos en el cual se han construidos los roles de género:

Uno de los hechos más interesantes, como objeto de reflexión, es la constatación de que en los textos escolares analizados, en general, la historia de este período se concibe y presenta como una cuestión exclusivamente masculina, en una concepción unilateral en la que las mujeres como género no tienen prácticamente ninguna importancia, salvo su participación lógica como madres y parejas de los hombres. (Cisternas, 2004, p. 55)

De este modo, los estudios de los procesos históricos de estos siglos en su mayoría las referencias son masculinas y no ha cabida a las mujeres más que ser reconocidas por su condición de madres o de acompañantes de segundo plano, así lo plantean Minte y González (2015):

En los textos chilenos ocurre de forma similar, excepto en el período de fines del siglo XIX y parte del XX, en que se presentan algunas mujeres que lucharon por ingresar a

la educación superior; otras exigían el derecho a sufragio. En cierta medida, mujeres destacadas en el plano artístico, especialmente, en literatura y escultura, logran un espacio en los textos, aunque relegado a notas al pie de fotografías o en actividades didácticas sugeridas. (p. 327)

Si bien se reconoce la existencia de la presencia femenina en el proceso de derecho al sufragio femenino en los textos escolares de Historia no se reconocen y mencionan otros procesos fundamentales en los que las mujeres han sido luchadoras y protagonistas de ella. A modo de ejemplo Minte y González (2015) mencionan:

En esta categoría, la exclusión de las mujeres se presenta en la modalidad de supresión y de segundo plano. Ejemplos de personajes femeninos ausentes en los textos escolares de la Historia chilena son: Javiera Carrera, destacada mujer independentista; Fresia, mujer guerrera mapuche de la época de la Conquista; Janequeo, líder mapuche de la Conquista española; Juana Ross, benefactora de la aristocracia chilena, exiliada por financiar al bando congresista en la Revolución de 1891. A ellas se suman reconocidas escritoras como María Luisa Bombal, Marcela Paz, Teresa Wilms Montt, entre otras. (p. 323)

Los roles de género que se describen en el discurso de la Historia de Chile y en los procesos históricos evidencian sexismo; Minte y González (2015, p. 323) complementan con lo siguiente: "...evidencian que los textos de Historia de Chile mantienen las figuras estereotipadas de hombres y mujeres, asociando atributos tales como inteligencia, esfuerzo, trabajo y liderazgo a los hombres, en tanto las mujeres se caracterizan por su fragilidad, sensibilidad, indefensión."

En los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales predomina un lenguaje y un discurso masculino, desde el lenguaje generalizado en el que se incorporan a ambos géneros en un discurso donde él "todos", "los", "el" abarca a todas las personas que conviven en la sociedad, se hace referencia a todos los aspectos de la vida en términos masculinos teniendo como consecuencia la normalización de un lenguaje cultural que prevalece actualmente.

## **b. Iconografía**

Otro aspecto importante dentro del análisis del sexismo en los textos escolares corresponde a la selección e interpretación de las imágenes que son presentadas en las diferentes asignaturas.

En la asignatura de Historia, principalmente, se utilizan tanto textos escritos como fuentes iconográficas para hacer referencias a los procesos históricos que marcan y condicionan la identidad nacional. Las imágenes que son representadas en estos poseen importancia para el análisis de los diferentes contenidos, tanto para las y los docentes como para las y los estudiantes debido a que, por medio de estas, los principales actores educativos interpretan y visualizan un imaginario de los contenidos.

Sin embargo, en los libros de texto la calidad que poseen las imágenes como aporte y complemento de los conocimientos es de baja calidad debido a que no existe una referencia mayor y una concordancia con el texto escrito referente a la imagen, tal como plantea Carretero (2009), el 50% de los textos escolares de la asignatura presentan imágenes, pero no poseen un texto adecuado para relacionar la imagen con la información.

Es de suma importancia que las imágenes vayan acompañadas tanto de sus fuentes historiográficas como de una descripción profundizadora y acorde a la imagen que está representada en los contenidos que aborda la asignatura debido a que con estos aspectos se puede realizar un análisis interpretativo de las imágenes, lo cual tiene como denominación *lectura de imagen*. Esta es definida por Carretero (2008, p. 71) como “las conceptualizaciones que hacen los sujetos sobre la imagen en tanto re-presentación de un evento histórico”.

De acuerdo a esta mirada, son las interpretaciones de las imágenes las que constituyen una personificación de la Historia y, por lo tanto, conlleva a la creación de significados para las y los estudiantes, es por ello que la labor de las y los docentes en este aspecto es relevante debido a que son las y los educadores y educadoras quienes guían sistemáticamente las clase, las actividades y las metodologías didácticas del uso de esta herramienta que complementa la enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes.

El sexismo que se evidencia en las imágenes utilizadas en los textos escolares se refleja en las diferencias entre géneros, se utilizan imágenes representativas de los “Héroes de la patria” con la finalidad de representar al género masculino con determinadas características que van acorde con lo que se comprende por masculinidad en la sociedad, sin embargo, en el caso de las mujeres, las imágenes en las que se considera su participación se condicionan a las labores del hogar, la representación de la familia, las actividades sociales en las que se desenvuelven pero no hay mayores representaciones en su rol de mujer empoderada o de lucha social, etc.:

Además, su presencia ilustra actividades de baja calificación y escasa o nula remuneración. Es el caso de obreras, lavanderas, cantineras, estudiantes,

campesinas, sirvientas, dueñas de casa, artesanas en telar, cerámica o bordado. Por otra parte, se encuentran en menor proporción, oficios y profesiones tales como profesoras, artistas, escultoras, poetisas, actrices, escritoras, pintoras, enfermeras, médicos y periodistas, cuya representación predominante es la generalización y la agrupación. (Minte y González, 2015, p. 327)

Como vemos, las autoras hacen referencia en su análisis de las imágenes históricas utilizadas en los textos escolares chilenos en las cuales mencionan algunos ejemplos que enfatizan en la diferencias de roles de género en que la representación de las mujeres queda en segundo plano en relación a sus labores domésticas o cotidianas, entre ellas se destaca además un título o un discurso breve que también es de carácter sexista al excluir u omitir información que le otorgue un mayor protagonismo a las mujeres. Ejemplos son:

Evidencia de esto es una fotografía titulada: “Familia obrera de Santiago, 1900”, en la cual aparece una mujer con un niño en brazos, su marido y cinco hijos más. La imagen carece de comentario relativo al aporte de la mujer en ese contexto.

Las mujeres del período colonial en Chile son representadas con su vestimenta en imágenes al margen del texto con un breve título: “Dama criolla. Óleo anónimo hacia 1808. Colección Museo Histórico Nacional. (Minte y González, 2015, p. 328)

Estos ejemplos son evidencia de que, en el estudio de la Historia de Chile hay sexismo, omisión una importancia real y significativa en que las mujeres se desenvuelven en sus entornos y en la historia en sí misma lo que conlleva a que las y los docentes en las aulas de clases deben enseñar un contenido que discrimina de manera explícita en sus contenidos y conocimientos y que por lo tanto niega una realidad social en donde las mujeres y hombres poseen las mismas cualidades y que pueden desempeñar todo tipo de actividades, es decir, tanto el currículum como los textos escolares no reflejan la realidad actual.

### **c. Fuentes historiográficas**

En los textos escolares correspondientes a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es fundamental que los conocimientos incorporados en los contenidos de Historia y principalmente de Historia de Chile tengan un respaldo historiográfico, sin embargo, como se ha enfatizado en el primer punto del marco teórico las visiones sobre la Historia poseen un carácter conservador, sexista y elitista, sobre todo al considerar los siglos de estudio en esta investigación, tales son siglos XIX y XX.

Al reconocer que la historiografía oficial chilena tiene estas consideraciones es consecuente que en los textos de estudio sean un reflejo de la historia tradicional conservadora que se transmite culturalmente en la sociedad, como lo ejemplifica Sáez (2016, p. 152): “En Chile, los contenidos de la enseñanza de la Historia están muy marcados por la historiografía conservadora, donde encuentra sus principales referentes”.

Dentro de los autores que abordan contenidos de Historia de Chile correspondientes a los siglos XIX y XX y que prevalecen como fuentes historiográficas con validez de las autoridades estatales y educativas se encuentran autores como Julio Pinto, Gabriel Salazar, Sergio Villalobos, Gonzalo Vial y Sergio Grez. A simple vista tan solo leyendo los nombres podemos reconocer que son hombres historiadores que han llevado a cabo análisis historiográficos de diferentes épocas históricas relacionadas con los siglos mencionados, dichos enfoques de percepción cultural han sido resaltados en las escuelas, las salas de clase y los textos escolares a través de los diversos contenidos.

(...) en sus propios estudios sobre el trabajo en el siglo XIX, los cuales descubren con rigurosidad y elocuencia los límites de una historiografía centrada en la figura de una clase obrera supuestamente asexuada, la que -como vimos en el análisis de la historia laboral chilena- era, en realidad, una historia de los hombres trabajadores. (Zárate, y Godoy, 2005, p. 24)

Dentro de los contenidos más importantes en la Historia de Chile corresponde al análisis de la transformación de campesinos a obreros en el siglo XIX, existe una gran variedad de autores, como los mencionados más arriba, en la que se destaca la figura de Gabriel Salazar, se aborda la temática laboral, pero principalmente la de los hombres, no hay alusión a reflexionar sobre el trabajo de las mujeres en esas épocas, lo cual en la representación de información de contenido en los textos escolares excluye a las mujeres como si en la Historia no existieran.

Al momento en que las editoriales de los textos escolares adoptan las referencias bibliográficas propuestas por el curriculum escolar están incluyendo dentro de este las referencias bibliográficas que el curriculum y la tradición cultural desea imponer, una perspectiva de la historia escrita por hombres, lo cual no aporta a la construcción de una educación sin discriminación de género, sino más bien produce todo lo contrario, es decir, que la sociedad chilena siga considerando que la realidad histórica es aquella que resaltan los historiadores mencionados y que las mujeres en su calidad de docentes o estudiantes adopten la transmisión de una enseñanza masculinizada y que las estudiantes creen y no cuestionen la historia que se les enseña.

## REFLEXIONES DEL CAPÍTULO

El ser educadores/as de Historia y Ciencias Sociales nos compromete a estar en constante cambio y aprendizaje, ya que la historia cambia, sufre transformaciones y nos obliga a estar disponibles a las consecuencias de los cambios, como por ejemplo, el contexto nacional, vivimos en una realidad que poseen nuevos actores, nuevas caras, nuevas realidades y con lo descrito hacemos referencia al desarrollo y manifiesto de la migración a escala mundial y que Chile no ha de ser la excepción, en las salas de clases encontramos diversidad de culturas, diversidad de percepciones y formas de ver la vida que responden a sus experiencias y contextos, los colegios debieran estar capacitados para potenciar dichas diversidades creando un ambiente donde se rompan estigmas y prejuicios, todos/as sabemos algo y todas/os debemos aportar a la construcción de un espacio donde todas y todos seamos incluidos.

Por otro lado, somos observadoras de un tema que no ha dejado de suceder a lo largo de la vida y que ahora crece con más fuerza y busca transformaciones, hablamos de la violencia de género presente en la sociedad y que las mujeres somos víctimas constantemente, por lo que se han creado y fortalecido organizaciones de mujeres feministas que responden ante la violencia de género buscando el reconocimiento por parte del Estado ante los abusos y acosos sexuales, laborales, ante la violencia machista y ante los femicidios constantes en lo que respecta el último tiempo. Cabe destacar que gracias a la contingencia y a la presión que han ejercido las organizaciones feministas se han ido transmitiendo estudios, libros, textos de escritoras feministas en materia de género que aluden a distintas épocas a lo largo de la Historia y comprender el origen de la violencia de género a nivel latinoamericano y mundial.

Es por esto que queremos apuntar en nuestro trabajo al desarrollo de una educación no sexista con perspectiva de género, ya que en los colegios trabajamos con estudiantes mujeres y hombres, en colegios mixtos o no, pero dentro de cada estudiante y de cada profesor/a existe normalizado en cierta forma el sexismo que se vive en las salas, en los colegios, en las calles, en sus hogares, etc.

El aporte de nuestra investigación alude a que las y los docentes logren comprender primero que la violencia de género no es algo ajeno y que no les compete, sino que ya al convivir constantemente con el género opuesto se ven expuestos a todo tipo de violencia, “ellas enfrentan golpes, humillaciones y subvaloración cotidianamente, dentro y fuera de su hogar, pero de manera relevante se encuentran desprotegidas y a merced de agresores en un porcentaje alarmante al interior de la familia” (Serret, 2006, p. 7), tanto en la casa como en espacios públicos las mujeres luchan por vivir, luchan por ser reconocidas como seres libres

y la educación es la herramienta más elaborada para establecer en la sociedad dichos cambios y transformaciones desde lo micro a lo macro.

Comprendemos la educación como un aporte a la transformación de ella misma y de la sociedad, mientras responda a los contextos, hoy en día la enseñanza de la Historia es reflejada en la actitud que el profesor o la profesora poseen a la hora de enseñar, sin embargo, no podemos dejar de lado a los reales actores de las salas de clases, las y los mismos estudiantes, por lo que no solo resulta interesante ver cómo las y los estudiantes interfieren y reconfiguran el modo de enseñanza del y la docente en las clases, sino que apunta a cambiar un rol que se ha establecido a lo largo de toda la etapa de formación de docentes y de prácticas escolares, como por ejemplo, romper con el tradicionalismo educativo, si entregamos herramientas diarias para que él y la educada sean personas críticas en la sociedad en la que son partícipes.

Es por ello la importancia de escuchar las voces de quienes están presente y son la fuente de transmisión de la enseñanza de la historia y CCSS, sobre todo viniendo de voces de mujeres que presencian día a día la transmisión de saberes en los espacios educativos, aunque estos saberes hayan sido forjados en el contexto educacional presente

# CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

## 1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de la investigación se ha dejado ver el posicionamiento que toma en cuanto a su objetivo principal. Se estudian y se explora acerca de las posturas y percepciones de docentes de género femenino que ejercen sus labores enseñando la Historia de Chile. Para ello, planteamos nuestro estudio desde un enfoque **cualitativo** y bajo el paradigma **interpretativo**, ya que buscamos comprender dichas subjetividades desde las experiencias y realidades en las que se desenvuelven, teniendo en cuenta su relación con las formas en las que se expresa el sexismo en la cotidianidad, tanto en la comunidad educativa y en las aulas de clase como fuera de ella.

Nuestra investigación se sitúa desde el análisis de la experiencia vivida que han tenido las participantes y el sexismo en la educación, es por ello que el método de investigación es el **fenomenológico-hermenéutico** debido a que se busca estudiar y comprender un fenómeno cultural que ha persistido en el tiempo y que afecta en la realidad actual y que las mujeres experimentan cotidianamente. El propósito es explorar las experiencias que se viven y las relaciones sociales que se tejen dentro de la educación chilena con respecto a la educación sexista desde la mirada de educadoras, dentro del campo de la historia y las ciencias sociales. Tal como lo denomina Van Manen (2003), este método permite

Una buena descripción que constituye la esencia de algo se construye para que se nos descubra la estructura de una experiencia vivida de manera tal, que a partir de ese momento seamos capaces de comprender la naturaleza y la importancia de esa experiencia de un modo hasta ese momento oculto. (p.59)

Esta investigación tiene como propósito personal poder visibilizar las debilidades del sistema educativo chileno en el ámbito del género, lograr hacer visible, que como mujeres, podemos evidenciar ciertas instancias de discriminación a mujeres que han sido silenciadas y que tienen una real importancia para la historia chilena aludiendo de esta forma a una educación sexista presente en las bases curriculares y en la práctica pedagógica.

Comprender la naturaleza del sexismo en el área pedagógica y específicamente en la enseñanza de la Historia de Chile por parte de educadoras está sujeta a la comprensión de un fenómeno que ha estado presente en la sociedad. A través de la educación sexista, segregan a estudiantes mujeres del país conllevando a acotar de esta manera las

oportunidades, tanto profesionales como de empoderamiento, a estudiantas y docentes mujeres que están regidas por un currículum que silencia, margina y segrega limitando la participación de mujeres como parte de la historia de Chile.

Todo esto sustenta nuestro especial interés en el desarrollo de esta investigación, ya que como mujeres consideramos imperiosa la necesidad de lograr paridad educativa, y que como feministas creemos que es de primera necesidad cambiar la discriminación del género femenino en la historia de chilena, para lograr las mismas oportunidades para jóvenes, tanto para mujeres como hombres, en una sociedad más justa para todas y todos.

Simone de Beauvoir decía que la palabra “mujer” rebasa el hecho biológico, ya que para ella, esta palabra también se refiere a una condición social, cultural e histórica, por ende, consideramos pertinente incluir en la educación todos estos parámetros históricos que hacen alusión a la participación de la mujer en los procesos históricos enseñados por las escuelas. Después de todo, las mujeres representamos la mitad de la población mundial, por lo que caemos en una inconsecuencia democrática al no incluirlas dentro de la línea de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Además de considerar el carácter fenomenológico-hermenéutico de la investigación debido al enfoque de análisis del tema, en especial el desarrollo a lo largo de esta tiene como propósito descubrir empáticamente las inquietudes y realidades que tiene cada participante, es por ello que la investigación tiene un propósito **exploratorio descriptivo**, ya que el objetivo principal de esta investigación corresponde al análisis de las percepciones de docentes mujeres que actualmente desempeñan sus labores en diferentes colegios en relación al fenómeno de la enseñanza de la historia desde un enfoque de educación no sexista.

Según lo indican McMillan y Schumacher (2005) y Van Manen (2003), lo principal por lo que se caracteriza una investigación cualitativa y fenomenológica es el tipo de actitud que adoptan -en este caso- las investigadoras y participantes al momento de explorar las subjetividades e intenciones o percepciones que emergen acerca de una situación, realidad o vivencia personal:

En las descripciones fenomenológicas reales, a menudo nos damos cuenta de que el autor emplea las formas personales "yo» o «nosotros». Esto se hace no sólo para potenciar el valor evocativo de una experiencia verdadera expresada de este modo, sino también para mostrar que el autor reconoce que las propias experiencias pueden ser posibles experiencias de otros y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias. (Van Manen, 2003, p. 75)

La importancia de declarar que esta investigación se desenvuelve en la exploración y la descripción sobre la discriminación de la mujer en la enseñanza de la Historia de Chile es debido a que, si bien existe conocimiento y teoría sobre cómo afecta el sexismo en la educación -el cual ha sido descrito en el desarrollo del marco teórico- cada interpretación que nos entreguen las participantes es novedosa y contribuye a ampliar las áreas en las que se enmarca la creación y puesta en práctica de una educación no sexista en Chile.

## 2. MUESTRA

La muestra es de tipo mixto, en tanto recopilaremos información desde documentos oficiales y recurriremos a la participación de profesoras para complementar esta mirada exploratoria. Existe una extensa y variada lista de profesionales que podrían contribuir enormemente a esta investigación, a pesar de ello, fue tomada la decisión de entrevistar a dos docentes y profesionales en el campo de la historia y ciencias sociales. Esto se llevó a cabo luego de un proceso de selección que nos llevó a la determinación de escoger solo a dos de las seis profesionales entrevistadas.

La determinación de profundizar en la experiencia de dos profesionales se basa en que para este tipo de método lo importante es contar con participantes que quieran adentrarse reflexivamente en la problemática, por lo que apuntamos hacia la calidad de las entrevistas que el número de informantes. En este sentido, como investigadoras entendemos que la fenomenología nos invita a una relación de indagación en que también nuestras experiencias como mujeres y profesoras se pueden entrelazar con las historias y significados que las participantes nos compartan.

### 2.1 Muestra documental

Las herramientas que utilizaremos para nuestro marco metodológico serán instrumentos curriculares de enseñanza-aprendizaje, es decir, el análisis documental de los programas de estudio y textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1 medio y 2 medio de la educación chilena aprobados por el ministerio de educación para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en escuelas regidas por el plan entregado por MINEDUC.

Junto con ello, los recursos que utilizaremos como muestra también se sustentaran en muestral documental, como fuentes oficiales de educación, es decir, textos oficiales que el Ministerio de Educación pone a disposición, referentes a material de aprendizaje para la educación media de las editoriales “Santillana” y “SM”.

## 2.2 Informantes

Nuestra investigación tiene como objetivo principal analizar las percepciones que poseen docentes de género femenino con respecto al sexismo en la enseñanza de Historia y en particular cómo se enseña la Historia de Chile correspondientes a los siglos XIX y XX con la finalidad de poder describir y comprender a través de esta investigación formas en las que se puede contribuir a la construcción de una educación no sexista en general y de la asignatura.

Nuestra motivación como investigadoras recae en el hecho de ser ambas mujeres y educadas bajo una doctrina de índole patriarcal y bajo estándares de la educación sexista que pudimos experimentar en nuestro periodo escolar. Somos hermanas, hijas, nietas y tías, que buscamos visibilizar esta problemática a través de las voces de expertas, con la idea de poder aportar lo más mínimo a cualquier cambio. Es por ello, además, que hemos decidido trabajar con profesoras mujeres, para que ellas, desde su perspectiva, desde su posición como educadoras, puedan abrirse a nosotras con opiniones y sensaciones respecto a la percepción, o no, de la existencia respecto a la educación sexista, que, desde nuestro lado, como estudiantes, si logramos percibir.

Se harán entrevistas a dos mujeres quienes trabajan hace más de 5 años cada una en distintos establecimientos escolares dando clases de historia y ciencias sociales en niveles de enseñanza media. Para ello se les realizará a las dos profesoras las mismas preguntas para que ellas puedan responder de acuerdo a sus criterios y desenvolvimiento personal.

Los criterios de selección que nos permitan la elección de estas dos profesionales son:

- Ser profesoras de Historia y Ciencias Sociales de educación Media, especialmente en los niveles de 1° y 2° Medio.
- Tener cinco o más años de experiencia ejerciendo su profesión.
- Ser profesionales que actualmente estén en ejercicio.
- Ser reconocidas dentro de su comunidad como profesionales destacadas.

## 2.3 Ética de la investigación.

Para llevar a cabo dichas entrevistas, primeramente, se les asegurará a las entrevistadas que su identidad y la información proporcionada se realizará con completa confidencialidad; resguardamos su anonimato, utilizando nombres ficticios que ellas mismas han elegido y manteniendo en total privacidad los establecimientos en cuales cada una desempeña su labor como docente.

La confidencialidad y el resguardo de su anonimato y privacidad de las informantes será formalizado a través de un documento de consentimiento informado que requerirá las firmas de ambas, este consentimiento será aprobado y enviado por una autoridad competente.

Los preparativos para el análisis documental y la entrevista serán revisados y evaluados a través del juicio de expertos, cuya profesionalidad permitirá la revisión adecuada de las preguntas utilizadas para las entrevistas a las profesionales.

Dada la sensibilidad de los temas que abordaremos, las entrevistas se realizarán en un ambiente cálido, seguro, amigable y de confianza entre investigadoras y participantes, para lograr cultivar una relación pedagógica que irá más allá de la finalidad de la investigación, que pretenderá conectarnos como mujeres y educadoras que viven una realidad que no a todas puede agradar dentro del sistema escolar nacional.

### 3. CONTEXTO

El contexto en el que se ha llevado esta investigación ha sido de un carácter particular, a nivel mundial estamos sumidas y sumidos en una crisis sanitaria, la pandemia (Covid-19) y sus especiales restricciones para el cuidado de todas y todos, nos ha visto en la obligación de manejar las entrevistas a distancia, por lo que se harán desde los hogares a través de plataformas virtuales para reuniones a distancia. Las profesoras, desde sus propios hogares, serán la base primordial de esta investigación, su profesionalismo, opinión y mirada que ellas tienen respecto a la educación sexista se hace imperiosa para nuestro propósito de lograr visibilizar el problema que refleja la educación sexista en la educación como una posible causante de la falta de oportunidades equitativas para mujeres respecto a hombres en su periodo de formación escolar.

Los contextos por los que se desenvuelven ambas profesionales son que desempeñan sus labores pedagógicas en colegios municipales correspondientes a las comunas de Quillota y San Miguel, en las aulas de clases elaboran material relacionado con enfoque de género, sin embargo, ninguna de ellas tiene estudios certificados de Género. Ambas docentes participan de manera activa dentro de sus comunidades educativas ya que se encuentran inmersas en el sistema educativo por ocho años, actualmente una de las docentes trabaja en un colegio de modalidad 2x1, es decir, bajo el contexto de educación para jóvenes y adultos y la segunda docente en estos momentos se encuentra en calidad de profesora jefe de un sexto básico.

## 4. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recogida de información es de tipo mixto, ya que, para tener una mirada amplia y profunda del fenómeno de estudio, utilizaremos el análisis documental y las entrevistas en profundidad. Para llevar a cabo nuestro análisis y reflexión respecto a la opinión de las profesionales sobre su consideración y percepción de una educación sexista en la historia de Chile representada en la asignatura de historia y ciencias sociales en las escuelas, es que se les consultará, a las dos profesionales seleccionadas, por diez preguntas abiertas de reflexión previamente formuladas, que girarán en torno a los tres ejes temáticos que seleccionamos como base de la investigación, relacionándose así las preguntas respecto a la historiografía, la educación sexista y el currículum nacional.

### 4.1 Técnica de recogida de información: Análisis documental

La técnica escogida que utilizaremos para el análisis documental, a través de lecturas previas y el análisis del currículum oficial como tal, es a través de esta previa preparación que se llevará a cabo la formulación de preguntas para nuestras futuras entrevistas a las dos profesoras de historia y ciencias sociales.

El previo estudio y entendimiento sobre lo que significa la educación sexista es de gran importancia al momento de preparar las entrevistas, ya que es base fundamental para la lograr comprender la real importancia de visibilizar este problema de carácter de género, es por ello que hemos escogido a dos mujeres profesionales para encuestar, ya que consideramos que es desde su propia visión, como mujeres y transmisoras de la educación, que se logre evidenciar, o no, la existencia de falencias educativas al momento de enseñar o educar con una perspectiva de género, sobre todo si es que existe tal falencia en documentos oficiales dedicados a la educación, tales como lo son las bases curriculares y los textos escolares.

Esta técnica de recogida de información, de la mano de la visión personal de profesionales mujeres de la educación, nos permitirá por ende una oportunidad de un mayor análisis, como investigadoras recientemente egresadas, recurrimos a la experiencia personal de educadoras que ya llevan años en las aulas de clases, compartiendo su conocimiento y habilidades para educar, pero que al mismo tiempo deben regir sus actividades como docentes en un marco estipulado por un currículum oficial.

Pretendemos que la mirada profesional de estas docentes, y que su opinión desde una perspectiva de ser mujer educadora en un sistema patriarcal nos permita recoger la mayor información posible para llevar a cabo esta investigación.

## 4.2 Estrategia de recogida de información: Entrevistas en profundidad a profesoras

La estrategia adoptada para la recogida de información se basará en un diseño de preguntas, reconocidas en un guion, previamente estipuladas para realizarla a profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en función a la recogida de información, esta consta de una entrevista semiestructurada en profundidad, además utilizaremos nuestra previa experiencia como estudiantes en práctica, es decir, a nuestras pasadas horas de observación durante nuestros años como observadoras y participantes de clases, para lograr un posible acercamiento y empatía a las preguntas que realizaremos a las profesionales de la educación. Tal guion será analizado y evaluado por una experta competente.

Las dimensiones de las entrevistas en profundidad a profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales están basadas en cuatro enfoques significativos para el análisis.

- Experiencia pedagógica
- Conocimiento curricular
- Interacción con los textos escolares
- Perspectiva de género

Como investigadoras, llevaremos a cabo una entrevista en profundidad a dos profesoras de historia y ciencias sociales especializadas en educación media de diversos establecimientos educacionales, se considera entrevistar tan solo a dos docentes ya que al ser una investigación fenomenológica-hermenéutica se busca profundizar en los significados que ambas le entregan al sexismo en la enseñanza de la historia de Chile como un fenómeno actual por lo que entrevistar a dos docentes nos permite entablar una conversación más fluida en cuanto a las experiencias que nos deseen contar.

Nuestro objetivo será lograr comprender y analizar las diversas perspectivas, experiencias, situaciones y opiniones que estas dos docentes tienen respecto a la educación sexista y la discriminación de género dentro del currículum escolar. Por otro lado, la experiencia empírica de profesionales docentes con sabiduría de primera fuente acerca de las percepciones y experiencias que han tenido durante su proceso laboral y profesional. Para ello se les realizará una entrevista en profundidad semiestructurada e idealmente grabada por una plataforma virtual especializada en realizar reuniones a distancia.

Las interrogantes que utilizaremos para la realización de esta entrevista en profundidad girarán en torno de alrededor de 10 preguntas aproximadamente, preparadas con antelación

para lograr guiar el sentido de la entrevista en un camino coherente con la investigación, para ello, nos enfocaremos en los tres ejes temáticos aludidos en el marco teórico de este trabajo de investigación para lograrlo. Estos ejes hacen referencia a la discriminación de género en la educación a través de la historiografía oficial promovida por las autoridades educativas, la importancia de la educación no sexista y por último al currículum y textos escolares utilizados para educar y formar adolescentes en las escuelas de Chile.

Las preguntas diseñadas previamente, sin perjuicio de que puedan ir creándose nuevas preguntas durante las entrevistas, para lograr lo anteriormente mencionado son las siguientes:

#### Guion Entrevista semi-estructurada

1. ¿Qué entiende o cómo definiría el concepto de educación sexista desde su rol profesional?
2. ¿Percibe usted como docente la existencia de educación sexista en el contenido de historia de Chile?
3. ¿Cómo afecta la tradición historiográfica chilena en la construcción del sexismo en la educación?
4. ¿Cuál es el rol y la responsabilidad que le cabe al Estado en materia de educación para abordar el rol de la mujer en la historia y sociedad chilena?
5. ¿Cómo imagina o piensa que la educación chilena puede hacer un giro hacia una educación no sexista desde la enseñanza de la historia y en específico, de la historia de Chile?
6. ¿Cómo cree usted que influyen los textos escolares en la práctica sexista de la educación en nuestro sistema escolar y específicamente en las y los jóvenes que son parte de ese sistema?
7. Según su conocimiento, ¿Cuánto tiene de sexista y no sexista el currículum de historia y ciencias sociales de enseñanza media en nuestro sistema escolar?
8. ¿Qué es lo que usted personalmente cambiaría en el currículum escolar con respecto a la clase de educación que imparte? ¿Cree que esto podría combatir la discriminación de género que sufren niñas dentro de la escuela solo por ser mujeres?
9. ¿Cree usted que existe un déficit en la enseñanza de los conocimientos que se atribuyen a las mujeres en los siglos XIX y XX en la Historia de Chile?
10. ¿Cuáles son las herramientas didácticas que suele utilizar para la preparación de sus clases de Historia de Chile?

## 5. Análisis de la información.

La elaboración de esta investigación tiene como principal enfoque analizar e indagar sobre la percepción que poseen docentes mujeres acerca de la enseñanza de la Historia de Chile en relación al sexismo en los contenidos de la asignatura que comprenden los siglos XIX y mediados del siglo XX.

La principal motivación de enfatizar el análisis de los periodos históricos que se estudian en aquella temporalidad se justifica en considerar las primeras formas de organización como nación, vale decir, económica, política, social y culturalmente y en las que se han construido la identidad de la sociedad a lo largo del tiempo hasta la actualidad. La discriminación de género se expresa en todos los ámbitos mencionados en las que se interrelacionan, el rol de las mujeres en la Historia de Chile se ha construido en la sociedad a partir de la diferenciación y por la imposición de identidades que conlleva la diferenciación.

Como parte de la recogida de información es relevante hacer un análisis en la técnica utilizada para la recogida de información como parte del diseño metodológico para el desarrollo de esta investigación.

La forma de llegada a la profundización y a la comprensión del sistema educativo se emplea en el estudio de los documentos oficiales que integra el Ministerio de Educación como orientador en la relación enseñanza-aprendizaje, tales documentos oficiales a analizar son los programas de estudio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los niveles de 1° y 2° Medio, ya que corresponde a ser una herramienta de guía para docentes en los que ellas y ellos puedan implementar en sus aulas de clases y ayuda para el desarrollo de las planificaciones de contenido, actividades y evaluaciones acorde a lo que se desea enseñar (Ministerio de Educación, 2016)

Es importante tener en cuenta que en la actualidad nos situamos ante un fenómeno relevante el cual ha modificado los estándares de “normalidad” en la sociedad, es decir, la llegada y los cambios surgidos por el Covid-19. La relevancia de considerar este fenómeno resulta significativa ya que el desarrollo de la investigación está situada bajo este contexto en la historia, somos parte de las consecuencias que ha tenido en todos los ámbitos, la educación se ha visto modificada afectando a toda la comunidad educativa.

Además de considerar los programas de estudio como recursos a analizar cómo documentos oficiales y en comprensión con el momento por el cual estamos pasando surge la necesidad de analizar la priorización curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los niveles de 1° y 2° Medio debido al contexto que se vive día a día y que ha tenido como consecuencia enfocar la enseñanza y el aprendizaje a los contenidos y Objetivos de Aprendizaje con mayor relevancia para el Ministerio de Educación estableciendo también el análisis acerca de la presencia de género en las propuestas que entregan los programas de estudio.

El análisis de la información que entrega el programa de estudios y la priorización curricular de 1° y 2° Medio será desarrollado en torno a las categorías de análisis que nos ayudarán a establecer comparaciones en torno al espacio que se le entrega a las mujeres en los diversos contenidos. Tales categorías corresponden a: Discurso o lenguaje empleado y Fuentes historiográficas utilizadas.

# CAPÍTULO IV. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

## 1. HALLAZGOS

### 1.1 Nociones básicas del Programa de Estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

#### 1.1.2 Conocimientos

Los programas de Estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile se enfocan en que las y los estudiantes aprendan los contenidos por medio de los conocimientos que se adquieren a lo largo de los semestres y que han sido organizados según la relevancia que tienen, hechos, procesos, acontecimientos y conceptos, “Por consiguiente, este conocimiento se integra a sus marcos explicativos e interpretativos, los que son la base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación.” (Ministerio de Educación. 2016, p. 10)

Como ha sido mencionado a lo largo de esta investigación el rol educativo de los programas de estudio, las bases curriculares, los textos escolares y las medidas de evaluación son un conjunto de expresiones en las que se orienta el conocimiento exigido, es decir, la historia oficial que se ha transmitido culturalmente por medio de la educación para la población.

Según lo propone el Ministerio de Educación (2016) en los programas de estudios las y los estudiantes debieran recibir una educación integral que promueva no tan solo la comprensión y análisis de los conocimientos diversos, sino más bien se debe promover además el desarrollo de la inteligencia emocional y personal por parte de profesoras/es y estudiantes por medio de habilidades y actitudes.

Una de las formas en la que se desarrolla constantemente la inteligencia personal en el momento de aprendizaje es por medio de las habilidades ya que tanto docentes como estudiantes se integran en el ambiente educativo.

#### 1.1.3 Habilidades

Las habilidades se definen como “Capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz o psicosocial.” (Ministerio de Educación, 2016. P.11). Aquellas capacidades se categorizan según la habilidad que se desee desarrollar en las aulas de clases, en los objetivos de aprendizaje, en las planificaciones y en el discurso que se transmite en las aulas.

Las principales habilidades son; Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis, Evaluación. Aquellas representan la clasificación de habilidades propuestas en la Taxonomía

de Bloom, orientándose de manera progresiva ya que parte desde la base hasta el desarrollo complejo.

Es importante señalar que en el desarrollo de las habilidades en la enseñanza de contenidos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se considera no tan solo el uso de habilidades para la formación de las/os estudiantes y que, por lo tanto, las y los docentes deben utilizar aquellas capacidades a trabajar tomando en cuenta los contextos por lo que se convive diariamente, en sociedad como en la vida cotidiana de cada participante de la comunidad educativa.

El uso de habilidades como el reconocer, indagar, comparar, analizar, cuestionar, evaluar, etc. Son la base principal de cómo se interpreta el contenido de clases que se estudia, es decir, responde ante una visión de procesos y hechos las cuales están escritas bajo contextos sociales, políticos, económicos y culturales.

Es por ello que el análisis de los contenidos depende de los contextos por los que pase la sociedad, la educación debe adaptarse a los cambios y contextos y emplear las habilidades bajo esta perspectiva, “La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan capacidades de pensamiento crítico, flexible y adaptativo que permitan evaluar la relevancia de la información y su aplicabilidad a distintas situaciones, desafíos, contextos y problemas.” (Ministerio de Educación, 2016, p. 11)

Esta investigación se ha desarrollado bajo un contexto que la sociedad actual jamás ha experimentado, la llegada del Covid-19 ha puesto en quiebre la normalidad educativa, el cambio de las clases presenciales a la virtualidad, los cambios en los métodos educativos, etc., sin embargo, también ha dejado en evidencia la precariedad de la educación en establecimientos educativos dado que no todos los contextos de las y los estudiantes y de las y los profesores son iguales.

La realidad de cada educador y educando es diferente, se toma en cuenta la accesibilidad al internet, la tenencia de los instrumentos básicos para poder realizar las clases, aspectos como estos generan una incertidumbre respecto a si se cumplen las habilidades que se deseen desarrollar ya que con estas dificultades no se logra comprobar una parte esencial en la enseñanza y aprendizaje.

#### 1.1.4 Actitudes

Así como la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos de la asignatura, además de las habilidades desarrolladas en clases un rol importante en el transcurso de ésta corresponde a la implementación de actitudes por las que estudiantes y docentes deben promover en las aulas.

Las actitudes corresponden a las disposiciones que tengan las y los estudiantes y docentes dado la relación diaria que tienen durante el transcurso de la etapa escolar. La promoción de actitudes en los establecimientos educativos, independiente de la asignatura motiva y colabora en desarrollar de manera constante un buen clima o ambiente de aula.

El rol fundamental que posee el fomento y trabajo de actitudes como; Respeto, Empatía, Curiosidad, entre otras, es la labor de fomentar en las y los estudiantes la capacidad de mantener o ir en camino hacia una buena convivencia educativa, en las que la profesora o el profesor por medio de actividades y su discurso construye las bases de cada clase.

Por otro lado, es importante mencionar que otro aspecto en el que tener actitudes favorables en el desarrollo de las clases colabora en eliminar estereotipos y estigmatizaciones de toda índole, cabe destacar a modo de ejemplo, eliminar políticas y tratos racistas en las clases, poner un alto en la discriminación del género femenino en las participaciones de clases, entre otras. En este aspecto no tan solo se mencionan las actitudes que tanto docentes como estudiantes deben mantener dentro y fuera del colegio, sino más bien, aparecen en este contexto actitudes como la tolerancia, la reciprocidad, el aprender reconociendo a las y los otros como legítimos en los espacios educativos y también fuera de ellos.

“La escuela es un factor definitorio en el desarrollo de las actitudes de las y los estudiantes y puede contribuir a formar ciudadanos responsables y participativos, que tengan disposiciones activas, críticas y comprometidas frente a una variedad de temas trascendentes para nuestra sociedad.” (Ministerio de Educación, 2016, p. 12)

Tal como propone el Ministerio de Educación en los programas de estudio y específicamente en las nociones básicas que se necesitan para la formación integral de las y los estudiantes con ayuda de sus docentes el rol de la escuela es adecuarse a los nuevos contextos que atraviesa la sociedad actual, por lo tanto las actitudes que se deben adoptar deben ir a la par o en sintonía con los contextos, es decir, las nuevas miradas de la educación con enfoque de género gracias a las movilizaciones y el estallido social del 2019, además de la pandemia que atravesamos a nivel mundial, destacar los nuevos cuestionamientos ante el sistema capitalista por parte de las nuevas generaciones, entre otras. Estas causas y antecedentes aportan a fomentar actitudes en las que tanto docentes como estudiantes sean actores sociales positivos y críticos.

Tomando en cuenta el enfoque de esta investigación en lo que conlleva el enfoque de género es fundamental que las y los docentes deban ser actores sociales o agentes de cambio ya que principalmente somos las y los educadores quienes por medio de nuestras expresiones, ideas, interpretaciones y lenguaje adoptamos y transmitimos actitudes sexistas y que no contribuye al progreso y /o transformación del sistema educativo.

## 1.2 Sexismo en los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Se hace referencia a la importancia de los programas de estudio como parte del currículum oficial y nacional en el año 2016 debido a su utilización como un instrumento guía por el cual las y los docentes de la asignatura pueden o deciden implementar en las aulas de clases, aquellas contienen en su interior una orientación didáctica sobre los Objetivos de Aprendizaje (OA) que se trabajan en los niveles de 1° y 2° Medio en Chile.

El análisis considera por medio de la lectura e interpretación de estos objetivos y sus respectivas actividades y formas a evaluar la evidencia que existe sobre las formas en las que se expresa el sexismo en los contenidos de Historia de Chile. Cabe destacar que los Objetivos de Aprendizaje que se mostrarán a continuación en el análisis de ambos programas corresponden a aquellos que solo trabajan los periodos de tiempo seleccionados para la investigación, es decir, siglos XIX y mediados del XX en el eje principal de la asignatura, Historia, específicamente aquellos que aporten conocimiento de Historia de Chile.

### a) Programa de 1° Medio

Se realizó una categorización con la información recopilada la cual indique indicios de sexismo, los contenidos que interesa interpretar corresponden a finales de siglo XIX y principios del siglo XX, por otra parte, se hará estudio y se pondrá énfasis en las unidades 1 y 2 correspondientes al 1 semestre del año escolar ya que son las unidades en las que se estudia propiamente tal el contenido de Historia de Chile.

En la siguiente tabla se señalan los Objetivos de Aprendizajes de la 1 Unidad de la asignatura la cual corresponde a:

### **Unidad 1: “La construcción de estados nación en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional”**

**Tabla 1: Objetivos de aprendizaje correspondientes a Historia de Chile 1 Medio.**

<b>OA 1</b>	Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.
<b>OA 2</b>	Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del periodo.

<b>OA 8</b>	Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.
<b>OA 9</b>	Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.
<b>OA 11</b>	Analizar cómo el desarrollo de espacios de expresión de la opinión pública (prensa, historiografía, literatura y movilización política) y del sistema educacional, contribuyeron a expandir y profundizar la idea de nación durante el siglo XIX en Chile.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se extraen del análisis de este programa de estudio arrojan resultados positivos y negativos ya que se puede entrever en los OA el interés de trabajar los contenidos con enfoque de género o incorporar la presencia del género femenino en los procesos históricos.

El programa de estudios propone ideas, habilidades y actitudes que se pueden desarrollar en las clases en las que por cada Objetivo de Aprendizaje se promueven Índices de Evaluación (IE), es decir, de un tema u objetivo de aprendizaje se desprenden temas específicos y profundizados sobre hechos, procesos y acontecimientos que se pueden trabajar.

La incorporación del género femenino se visualiza en el OA 1 y el OA 2 del programa de estudios por medio de las actividades que se proponen, las cuales son clasificadas en la siguiente tabla:

<b>Objetivo de Aprendizaje (OA)</b>	<b>Índice de Evaluación</b>	<b>Actividad propuesta</b>
OA 1	“Ejemplifican los principios del ideario liberal en aspectos como el sistema parlamentario, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, el reconocimiento de derechos individuales o el surgimiento del feminismo, valorando su aporte para el proceso de construcción de la democracia. “	Por medio del análisis de fuentes las y los estudiantes desarrollarán una investigación sobre idearios liberales, específicamente sobre los movimientos sufragistas y feministas a través de las biografías de diversas mujeres que aportaron en la lucha femenina sobre el sufragio. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emily Davidson.</li> <li>• Olimpia de Gouges.</li> <li>• Elizabeth Cady Stanton.</li> <li>• Susan B. Anthony.</li> <li>• Concepción Arenal.</li> <li>• Millicent Garret Fawcett.</li> <li>• Emmeline Pankhurst.</li> <li>• Clara Campoamor.</li> <li>• Madame Roland.</li> <li>• Anne-Louise-Germaine, Madame de Staël.</li> <li>• Théroigne de Méricourt</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Según la información planteada en las tablas anteriores es válido decir que dentro de los enfoques principales a trabajar en actividades los contenidos primordiales, como lo son los aspectos políticos y económicos de la sociedad chilena principios del XX, temas con perspectiva de género como la mencionada en la tabla 2 debido a que existe la intención de promover la participación femenina en uno de los procesos más importantes que marca el siglo con respecto a las mujeres chilenas y en general a las mujeres en el mundo y la reivindicación de sus derechos.

Promover por medio de la actividad señalada incentiva a que estudiantes tanto mujeres como hombres comprendan que las mujeres han tenido una lucha significativa en cuanto los derechos sociales y que entrega una variedad de personajes históricos femeninos que tienen relevancia en la época y en las luchas feministas.

Objetivos de Aprendizaje (OA)	Índice de Evaluación	Actividad propuesta
OA 2	"Describen características relevantes de la cultura burguesa, tales como el ideal de individuo, la ética del trabajo, la relación con el consumo y el ocio, el modelo de familia, la visión de los roles de género y el concepto de vida privada, argumentando a partir de evidencia histórica"	Como actividad se propone que las y los estudiantes por medio del análisis de fuentes iconográficas indaguen sobre las características que tiene la burguesía.

Fuente: elaboración propia

Según la información adquirida se descubre de manera semejante la intención de proponer actividades e índices de evaluación con perspectiva de género, sin embargo, a diferencia de la información entregada por la tabla 2 en el OA 2 se propone que por medio del análisis de diversas fuentes iconográficas las y los estudiantes aprendan e indaguen los roles de género propios de la burguesía. Por medio de estas y de la actividad se menciona de manera general la cultura de la burguesía, el rol de la mujer en aspectos familiares y cotidianos, como lo conocemos gracias a la enseñanza que promueve la historia oficial, es decir, limitar la participación de las mujeres en la historia a su rol de madres y esposas.

Por lo tanto, se evidencia la participación femenina en la historia, pero con la información que la sociedad conoce ya que se ha transmitido cultural y educativamente a lo largo del tiempo.

Como se ha interpretado anteriormente la presencia de perspectiva de género en los Objetivos de Aprendizaje en el programa de estudios de 1 Medio y sus actividades existe.

Por un lado el OA 1 posee como interés en profundizar y visibilizar a ciertas mujeres que fueron influyentes en las luchas feministas, por lo tanto significa en el desarrollo del aula una

nueva mirada de analizar el periodo histórico, además, se fomenta el desarrollo de la participación de las y los estudiantes pero primordialmente la inclusión de perspectiva de género en propuestas didácticas de enseñanza-aprendizaje crea y construye un sentido de pertenencia de las estudiantes en el aula de clases y fuera de ella.

Siempre es de destacar la inclusión de perspectiva de género en todos los aspectos que conforman el sistema educativo, en la Unidad 1 se encuentran 2 OA en los que se enseñan procesos históricos en los que las mujeres han sido las protagonistas de luchas y de batallas ganadas, sin embargo, la historia oficial se ha encargado de dimensionar el rol de la mujer y de la femineidad en cada generación, se reproduce, se transmite y se inculca de tal manera que antes de pensar en las luchas que han cargado las mujeres se nos reconoce constantemente como dueñas de familia y de hogar.

Lo descrito conlleva a que la primera interpretación sobre lo mencionado sea la existencia de una contraposición de ideas, es decir, la lucha femenina como sujeto legítimo y la mujer como dueña de casa, surgen cuestionamientos acerca de los temas ya que pareciera que el programa de estudios o las bases curriculares no permiten avanzar en un análisis más profundo en cuestiones de género. A su vez se indaga, según la información obtenida por la tabla 1 que de 6 Índices de Evaluación tan solo 2 cuentan con enfoque de género, lo cual indicaría la poca seriedad e interés en elaborar actividades o incorporar conocimientos que aporten a la construcción de una educación no sexista.

**Unidad 2: “progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo”.**

La siguiente unidad definida por el Ministerio de Educación se enfoca en el estudio de los cambios y procesos que componen la industrialización, cambios en aspectos políticos, sociales, económicos en Latinoamérica y Chile, principalmente los cambios en favor del progreso como, por ejemplo, la masificación de la producción gracias a las nuevas tecnologías que favorecen en la cantidad de producción, el disciplinamiento del tiempo y del trabajo, el desarrollo y el aumento de la urbanización.

Al igual que la Unidad 1 se mostrará una tabla con los Objetivos de Aprendizaje propuestos por el programa de estudios.

OA 4	Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.
OA 5	Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones.

<b>OA 10</b>	Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y elinquillaje.
<b>OA 16</b>	Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas.
<b>OA 17</b>	Caracterizar las principales transformaciones generadas por las riquezas del salitre, reconociendo el crecimiento del ingreso fiscal, de los distintos sectores productivos y de las inversiones públicas en infraestructura y en educación.
<b>OA 18</b>	Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios.
<b>OA 23</b>	Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la “cuestión social” (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.

Fuente: elaboración propia

A diferencia de la Unidad 1 a simple vista se puede notar que en esta unidad existen más objetivos de aprendizaje, sin embargo, una vez haciendo el análisis del programa de estudio a modo de comparación se concluye que a pesar de que hay una mayor cantidad de OA en la Unidad 2 sigue habiendo muy poco espacio educativo en que se pone como protagonista al género femenino por lo que se siguen percatando falencias en inclusión de género por parte del sistema educativo.

A continuación, se mostrará por medio de la elaboración de una tabla la inclusión de las mujeres en procesos históricos nacionales e internacionales.

<b>Objetivos de Aprendizaje (OA)</b>	<b>Índices de Evaluación (IE)</b>
<b>OA 5</b>	Ejemplifican, a partir del uso de fuentes primarias y secundarias, la influencia de la industrialización en aspectos de la vida cotidiana, como los roles de género, el transporte, la comunicación, la urbanización de la vida, la marginalidad, la percepción del espacio, entre otras, identificando su impacto en la vida social.

Fuente: elaboración propia

En cuanto el análisis de los objetivos de aprendizaje de la Unidad 2 en las que se incluyen la participación de las mujeres en la historia se destaca 1 oportunidad en las que están presentes, sin embargo, en contraparte de la primera unidad existen propuestas en las que los índices de evaluación se da un espacio de trabajo con las y los estudiantes, además se hace énfasis en que a diferencia de la unidad 1 los índices de evaluación propuestos no son desarrollados con actividades por lo que se comprende que solo se menciona la perspectiva de género como “relleno de contenido” por parte del Ministerio de Educación al momento de

no darle un real espacio y relevancia para la construcción en la educación en igualdad de condiciones, no se busca promover o proporcionar propuestas didácticas como actividades u objetivos de aprendizaje.

Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones. (Subirats, Brullet. 1999, p. 217)

Tal como lo indican las autoras la importancia de incorporar trabajos elaborados por mujeres, tales como en áreas científicas, historiadoras, etc., aporta de manera sistemática en las aulas y para el sistema educativo en general, el cual debiera ir acorde a los cambios y contextos que como sociedad chilena hemos sido participe.

La educación no sexista para Subirats y Brullet (1999) es una solución a eliminar los patrones de desigualdad entre la educación que reciben estudiantes mujeres y hombres, además, la labor de las y los docentes debe ir en función de innovar en la creación de materiales didácticos, evaluaciones y planificaciones, ya que simboliza la transformación en el discurso ampliado y los recursos utilizados comprendiendo que las políticas educativas se reflejan en las relaciones que se dan en las salas de clases.

#### **b) Programa de 2° Medio**

Al igual que el Programa de Estudios de 1° Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los OA (Objetivos de Aprendizaje) que se reconocerán a continuación pertenecen al eje de Historia que proponen las bases curriculares en la que pertenece el estudio de Historia de Chile distribuidos en las unidades 1 y 2 dado que estas aportan conocimientos de los siglos en los que la investigación se basa.

#### **Unidad 1: “Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo.”**

OA 5	Analizar la crisis del sistema político del periodo parlamentario y la posterior reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos.
------	--

<b>OA 6</b>	Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, CORFO) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.
<b>OA 7</b>	Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados del siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.

Fuente: elaboración propia

Los cuatro objetivos de aprendizaje presentes en la unidad 1 de 2 Medio abordan Historia de Chile en los procesos que abarcan el comienzo del siglo XX. El programa de estudios de este nivel educativo contiene en los conocimientos a desarrollar en las aulas y actualmente a través de la virtualidad perspectiva de género o inclusión de participación de las mujeres en este siglo lo cual se comprueba en el OA 7 en el que se abordan los temas ligados a las transformaciones sociales que sufre la sociedad mediados del siglo XX y que en que las mujeres son incorporadas en las vías políticas.

El objetivo de aprendizaje mencionado anteriormente propone en el programa de estudios el trabajo de cuatro Índices de Evaluación (IE), sin embargo, tal solo uno aborda propiamente tal la inclusión de las mujeres en el proceso de sufragio en Chile como un proceso relevante que forma parte de la transformación social que surge en el siglo XX, el cual será destacado en la siguiente tabla:

<b>Objetivos de Aprendizaje (OA)</b>	<b>Índices de Evaluación (IE)</b>	<b>Actividad propuesta</b>
<b>OA 7</b>	Analizan los efectos de la ampliación del sufragio a las mujeres, valorando la importancia de la creciente democratización de la sociedad chilena.	<sup>2</sup> Se propone como actividad para abordar el sufragio femenino en Chile se opta por el trabajo de análisis de fuentes historiográficas, en este caso corresponde a una reflexión escrita por Isabel Allende con respecto a las mujeres como ciudadanas y como parte de la sociedad.  Se propone que las y los estudiantes puedan responder preguntas en torno a la reflexión que plantea la autora.

Fuente: elaboración propia

<sup>2</sup> Véase en: Allende, I. (2010). Chilenas del Bicentenario. Santiago. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.miradamalva.com/mujeres/ponencias/allende.html>

Es importante hacer énfasis en el desarrollo de análisis de fuentes debido a sus múltiples beneficios tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que permite el espacio de conversación y discusión entre la clase lo cual conlleva a considerar la participación de las y los estudiantes en cuanto a las apreciaciones que pueden o no surgir, además, tomando en cuenta la perspectiva de género en este OA el trabajo de fuentes entrega la posibilidad a las estudiantes mujeres de poder tomar un rol protagónico en las discusiones que emerjan del análisis dado y que de alguna forma las estudiantes se sientan parte de la clase y/o tengan un sentido de pertenencia tanto dentro como fuera de las aulas y la escuela.

Por otra parte, es relevante hacer mención en la fuente historiográfica que se utiliza para el análisis promovido por las y los docentes. La presencia de la figura femenina como fuente historiográfica propuesta por el curriculum contribuye en la enseñanza de la Historia de Chile con enfoque de género y aporta a la construcción de una educación no sexista en la que se enfatice la participación de las mujeres en ámbitos que marcan la sociedad de Chile, como lo es el caso del sufragio femenino, hito significativo para el avance de los derechos de las mujeres en la sociedad y que en la actualidad podemos gozar y problematizar constantemente.

**Unidad 2: “El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile”**

<p><b>OA 12</b></p>	<p>Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad) y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana y la escasez de viviendas).</p>
<p><b>OA 13</b></p>	<p>Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana (“revolución en libertad”) y de la Unidad Popular (“vía chilena al socialismo”).</p>

Fuente: elaboración propia

En esta unidad se mencionan dos Objetivos de Aprendizajes (OA) en las que se aborda Historia de Chile, sin embargo, en ambos se evidencia la ausencia de participación femenina en los contenidos que se estudian en las unidades, además, no cuentan con Índices de Evaluación que contemplen perspectiva de género ni menos la creación de actividades ya que en el marco del programa de estudios no se da el espacio de problematización en procesos históricos en la que las mujeres son protagonistas aun considerando que tanto el OA 12 y 13 abordan procesos como el desarrollo de la migración campo-ciudad, las movilizaciones que surgen en el 1960, entre otras.

Las mujeres están presentes en todos los procesos históricos en los que concierne la Historia de Chile pero la historia oficial y las autoridades educativas no han permitido del todo expandir las áreas en las que se desenvuelven las mujeres fuera del ámbito hogareño, por lo que no resulta coincidencia la ausencia de género femenino en procesos de lucha como sociedad, es decir, las selecciones de contenido que toma el Ministerio de Educación discriminan al género femenino en la enseñanza-aprendizaje de Historia de Chile.

### 1.3 Priorización curricular y discriminación de género

En el contexto de pandemia debido al Covid-19 en Chile se han realizado modificaciones en el campo curricular en lo que respecta al desarrollo de la educación bajo esta particularidad.

La pandemia ha creado un ambiente complejo para las comunidades educativas a lo largo del país, principalmente, los cambios más significativos desde Marzo de 2020 ha sido el cambio de la modalidad en la continuidad de las clases, las aulas de clases se transportan a los hogares en las que las y los estudiantes al igual que el/la docente se relacionan, una de las implicancias que tiene dicha situación se evidencia en la cantidad de horas en las que educador y educando desarrollan la clase y que posterior a la asignatura vendrán más asignaturas, además, asumir los desafíos que cada docente presenta en la modalidad virtual, como, por ejemplo, asegurar tanto que el/la docente y sus estudiantes tengan buena conexión a internet o accesibilidad a computador para la realización de las clases.

Se pudo notar que los contenidos no pudieron ser debidamente profundizados, no se hizo seguimiento del desarrollo de competencias de los estudiantes, el uso de las plataformas virtuales y/o las aplicaciones digitales no contribuyeron a la consolidación de los aprendizajes debido a la falta de conocimiento del funcionamiento de las mismas, las evaluaciones abiertas, las actividades grupales no pudieron ser fueron abiertas, es decir, en la mayoría de los casos, la evaluación se redujo a un trabajo grupal e irreflexivo que no evidenció el desarrollo de competencias. Algunos educandos no poseían recursos ni espacios adecuados para el estudio, no se buscaron soluciones para quienes no tenían acceso a internet y/o a dispositivos digitales, el exceso de flexibilidad para la presentación de tareas también perjudicó la calidad de los aprendizajes. (Aguilar, 2020, p. 221)

### 1.4 Análisis de la priorización curricular

Las clases se componen bajo una estructura por la que las y los educadores deben priorizar cumplir en todos los aspectos como el manejo y trabajo de las habilidades y actitudes como parte importante en la formación integral de las y los estudiantes.

El cumplimiento o la garantía de que las habilidades y actitudes se cuestionan al momento en que las clases online se presentan ya que en ocasiones las y los estudiantes no participan en las clases, no activan sus micrófonos y cámaras, esta situación afecta en la labor del o la educadora debido a que la participación ayuda a reconocer si las y los estudiantes comprenden la información y los contenidos que se trabajan en el día. Asimismo, ocurre en el proceso de evaluación de las actitudes que se espera lograr a lo largo de las etapas de la clase, la participación, el respeto, la empatía por la situación en la que la comunidad educativa se ve inmersa, entre otras, se ven perjudicadas por la misma idea de no colaborar en el desarrollo de las clases.

Según lo indica Floralba Aguilar (2020) los déficit y/o desventajas que ha tenido la tele educación o la educación virtual en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje es precisamente el trabajo en conjunto con la comunidad educativa, considerando familia, educador y educandos en relación al desarrollo de las emociones debido a que el cambio de escenario de aprendizaje, es decir, en el escenario presencial es más posible determinar las expresiones y emociones que tienen las y los estudiantes a lo largo de la clase ya sea por diversos métodos, como la escritura, el lenguaje oral, actividades didácticas creativas como la creación de dibujos, etc., por el contrario desde la virtualidad la apreciación de las formas de socialización entre estudiantes y/o con docentes debido a que la realidad virtual se transforma en una realidad ficticia que impide el desarrollo de emociones.

Además de las habilidades y las actitudes parte fundamental en la relación de enseñanza-aprendizaje es la elaboración didáctica de la información o contenido que se estudiará en todos los niveles educativos en las escuelas. Los contenidos y la información que se desglosa a medida que avanza el año y durante ambos semestres educativos se ven modificados por el desarrollo de la pandemia y el confinamiento o cuarentena, las asignaturas que se imparten como Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Educación física, etc., son ajustadas como decisión del Ministerio de Educación para contener la carga académica en el contexto que se vive hasta el día de hoy.

Las dificultades de las escuelas y propiamente tal de las y los docentes en el proceso de modificación, reestructuración del plan educativo para el año radica en la idea de poder garantizar una enseñanza y aprendizaje de manera integral y completa en el contexto de pandemia, es decir, “buscar soluciones para que cada estudiante adquiera los conocimientos básicos, desarrolle habilidades y destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales que permitan alcanzar una formación integral con aprendizajes significativos y útiles para toda la vida”. (Aguilar, 2020, p. 219).

Por una parte las y los docentes deben crear nuevos sistemas didácticos para mantener la participación del grupo de estudiantes, sin embargo, existen aspectos socioeconómicos externos que limitan las decisiones que pueden tomar las y los educadores, vale destacar y enfatizar en este punto la desigualdad que existe y que se resalta debido a la pandemia, la desigualdad de las escuelas en el alcance de herramientas y recursos pedagógicos tecnológicos, como TIC ya que no todas las realidades y contextos familiares tienen la misma situación económicas o cuentan con las condiciones favorables para el buen estudio de sus hijas e hijos.

El tiempo y la cantidad de educandos detrás de una pantalla dificultan al maestro realizar adaptaciones curriculares adecuadas. La formación educativa en espacios virtuales se ha convertido en un lujo al que pocos pueden acceder y en poco se verá que el capital cultural estará concentrado en manos de una élite intelectual que llegará a formar parte del sector dominante. (Aguilar, 2020, p. 220)

Como solución adoptada por el Ministerio de Educación el 2020 se opta por una priorización o selección curricular de los contenidos propuestos por el currículum oficial, la selección de los contenidos y los Objetivos de Aprendizaje (OA) que se deben enseñar responden según los fundamentos de esta a aquellos conocimientos que engloban todas las competencias educativas que estudiantes deben adquirir y desarrollar, en otras palabras, los conocimientos seleccionados responden a los intereses fundamentales que el currículum oficial quiere promover.

#### 1.4.1 Priorización curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales<sup>3</sup>

Cada escuela en Chile debe llevar a cabo la realización de la priorización curricular en las asignaturas que le competen a cada educador y educadora, en el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales las 4 unidades que se trabajan a lo largo del año se ven modificadas y reducidas en los objetivos de aprendizaje que se desarrollan en las clases y en las planificaciones creadas, las cuales nacen como propuesta del Ministerio de Educación a cargo del equipo de Currículum y Evaluación el Julio de 2020.

Tal como se ha mencionado con anterioridad los conocimientos seleccionados para la priorización curricular responden a los intereses que las autoridades educativas consideran apropiado para las y los estudiantes, tales contenidos enfatizan en ser aquellos los más relevantes para el sistema escolar en las que estos a través de modalidades flexibles de trabajo puedan cumplirse<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Progresión de Priorización Curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). 2020.

<sup>4</sup> Fundamentos Priorización curricular. 2020.

Como se ha mencionado anteriormente el enfoque de la investigación se centra en el análisis de las 2 primeras unidades en los niveles de primero y segundo medio debido a que en las unidades siguientes no se trabajan los periodos históricos de interés, vale repetir, los procesos, acontecimientos y hechos de la Historia de Chile entre los siglos XIX y XX.

Una primera apreciación acerca de la priorización curricular propuesta por UCE (Unidad de Currículum y Evaluación) data sobre la señalización importante en el documento el cual hace referencia en la utilización del lenguaje a lo largo de este:

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el niño”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.<sup>5</sup>

En la cita señalada la primera aclaración que se destaca y se cuestiona tiene relación en la interpretación de la inclusión del lenguaje a la referencia de mujeres y hombres, docentes y estudiantes en un mismo discurso. La generalización de incluir o incorporar tanto a mujeres como hombres en una forma global de la aplicación del lenguaje tiene connotaciones sexistas al momento en que se decide aplicar los términos oficiales como “el profesor” y “el estudiante” ya que excluye en la estructura la voz del género femenino, se reproduce en este contexto educativo un patrón del patriarcado el cual se sustenta en la superioridad del lenguaje masculino por sobre el femenino aunque en el documento se dé por hecho que está orientado tanto para mujeres y hombres docentes como mujeres y hombres estudiantes.

Según el documento emitido por los Cursos de Priorización curricular y contexto socioemocional para el profesorado (2020) en la que se enfatiza la priorización de 1 y 2 Nivel Medio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales parte fundamental de poder implementar los contenidos seleccionados por el MINEDUC en contexto de pandemia es

determinar los elementos que posibiliten un diagnóstico integral de los procesos de implementación del currículo priorizados con énfasis en determinar las posibles barreras de acceso, participación y aprendizaje que presentan los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Progresión de Priorización Curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). 2020. P.2

Además, establecer aquellos elementos que caracterizan y que forman parte de la realidad educativa.<sup>6</sup>

Para poder llevar a cabo un buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario que los contenidos curriculares cumplan con los estándares que propone el Ministerio de Educación, sin embargo, por medio de las tablas propuestas a continuación se hará notar las barreras que impiden lograr el desarrollo integral del aprendizaje de las y los estudiantes. Una de las formas en las que se puede aportar a una enseñanza y aprendizaje completo es incorporar <sup>7</sup>“Perspectiva de género, lenguaje inclusivo”, lo cual no se considera de manera equitativa en la priorización curricular y la selección de contenidos y objetivos de aprendizaje para la asignatura de Historia las cuales se mencionan a continuación.

Antes de partir con el análisis de la priorización curricular es importante señalar que sólo se aborda uno de los ejes que trabaja la asignatura, es decir, el eje de Historia ya que parte del enfoque de esta investigación se centra en el análisis historiográfico de Historia de Chile y además por ser el eje en el que se desglosan los diversos contenidos y conocimientos de la asignatura.

#### **Priorización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1 Medio.**

<b>OA 1</b>	Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.
<b>OA 8</b>	Analizar el período de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.
<b>OA 10</b>	Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y el inquilinaje.
<b>OA 18</b>	Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos, y el creciente protagonismo de los sectores medios.

Fuente: elaboración propia

<sup>6</sup> Historia I y II Medio, Currículum priorizado y contexto socioemocional. Cursos de Priorización curricular y contexto socioemocional para el profesorado. 2020. P. 36

<sup>7</sup> Historia I y II Medio, Currículum priorizado y contexto socioemocional. Cursos de Priorización curricular y contexto socioemocional para el profesorado. 2020. P. 36

### **Priorización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2 Medio.**

<b>OA 2</b>	Analizar las crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano, y los inicios del Estado de Bienestar.
<b>OA 12</b>	Caracterizar la extendida pobreza y precariedad de la sociedad chilena de mediados del siglo XX (magros indicadores sociodemográficos, bajo poder adquisitivo y de acceso al crédito, desnutrición y marginalidad), y evaluar el impacto que generó en esta sociedad la migración del campo a la ciudad (por ejemplo, el progresivo crecimiento de la población urbana, la segregación urbana, la escasez de viviendas, entre otros).

Fuente: elaboración propia

#### 1.4.2 Reflexiones sobre la priorización de 1 y 2 Medio

En las tablas 7 y 8 se muestran los Objetivos de Aprendizaje que la priorización curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales propuso como aquellos más significativos que se deben enseñar de manera virtual a las y los estudiantes.

Ambas priorizaciones señaladas anteriormente presentan falencias en la contribución de una educación y enseñanza de Historia de Chile con perspectiva de género, tomando en consideración los objetivos de aprendizaje de 1 y 2 Medio analizados en los puntos anteriores.

Cabe destacar que la creación y la implementación de la priorización curricular el 2020 es una selección de conocimientos que son parte propiamente tal de las bases curriculares elaboradas el año 2015 por lo que se interpreta según el rango de temporalidad y los contextos que han formado parte de este periodo de tiempo que no hay una preocupación por parte de las autoridades educativas del Estado en modificar e incluir mayor porcentaje de equidad de género entre los conocimientos que se enseñan, la presencia femenina en los documentos oficiales del Estado han permanecido inmóviles en su labor de repensar sobre

la formación que se entrega a docentes y estudiantes y cooperar hacia una inclusión real en la interpretación de la Historia e Historia de Chile.

El Ministerio de Educación ha promovido campañas, programas y reflexiones sobre formas en las que la educación contribuye a ser igualitaria en cuestiones de género, desde el trabajo socioemocional de la comunidad educativa hasta el discurso empleado en los contenidos de todas las asignaturas, como, por ejemplo, la creación de la <sup>8</sup>Unidad de equidad de género en la cual por medio de un plan (2015-2018) se reconocen las principales falencias y oportunidades en las escuelas y los principales actores fomenten la igualdad de género.

De igual modo, busca resguardar la igualdad en el ejercicio de sus derechos; la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género; la inclusión de todas las identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales; y el logro de la igualdad de resultados a través de medidas de equidad que eliminen las brechas de desarrollo y desempeño. (Unidad de Equidad de Género, p. 7)

Dentro de las principales áreas en las que se deben incluir perspectiva de género en la educación de todos los niveles escolares corresponden a: Textos Escolares y recursos educativos, Prácticas y discursos pedagógicos e Información desagregada por sexo para diagnóstico de brechas y desigualdades. Si se toman en consideración las herramientas señaladas y la comparación y análisis de las tablas con respecto a las priorizaciones y a ambos programas de estudio se evidencian contradicciones en las visiones y prácticas que adopta el Ministerio de Educación en fomentar el desarrollo de una educación inclusiva y no sexista ya que si bien existen extractos en los documentos oficiales en los que se destaca la figura femenina en la historia sigue siendo de forma mínima en cuanto a las actitudes, habilidades y conocimiento que se desean promover en la formación tanto docente como estudiantil.

Una de las líneas de acción que propone la Unidad de Equidad de Género corresponde a la producción de conocimientos y herramientas para que las y los docentes interioricen como parte de una nueva perspectiva de enseñanza, la cual contempla:

Al desarrollo de estudios y sistematizaciones; orientaciones técnicas para aplicar el enfoque de género en textos escolares, programas de estudio, planes de formación, materiales pedagógicos, evaluación de calidad y fiscalización; e instrumentos de gestión y apoyo pedagógico para la inclusión del enfoque de género, y herramientas para la detección de sesgos de género. (Unidad de Equidad de Género, p. 26)

---

<sup>8</sup> Véase en: Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Unidad de equidad de género.

Este Plan se propone a ser trabajado e implementado en las escuelas en los periodos del 2015 al 2018, en la actualidad aún se trabaja con las bases curriculares del 2015 y con los programas de estudio de 2017 por lo que se afirma que todos los documentos estudiados no tienen un enfoque de reconstrucción en sus finalidades considerando todos los contextos que transcurren posterior a ella, contextos que exigen nuevas interpretaciones de la labor educativa, el rol que cumplen las y los educadores y educandos en las escuelas, hoy en 2021 seguimos bajo los lineamientos que se han formado hace seis años y que no responden a las demandas actuales lo que tiene como consecuencia continuar con la reproducción de un sistema educativo sexista y que no avanza en temáticas de género propiamente tal.

Si ya en ambos programas de estudio existen muy pocos índices de evaluación y actividades que contengan perspectiva de género la priorización curricular tiene menos importancia en rescatar procesos históricos de Chile en que las mujeres han desempeñado un rol en la sociedad y sus transformaciones. Tan solo en la priorización de 1 Medio, específicamente en el OA 1 se mantiene el interés por enseñar los logros de las mujeres.

A lo largo del análisis de los programas de estudio y la priorización en la que se incorporan estudios de género es interesante problematizar el hecho de que solo se comprenda, estudie y enseñe el proceso de sufragio femenino en Chile, ya que tanto en primero como en segundo medio se aborda la misma temática. La importancia de lo señalado radica en la idea de que a pesar de los intentos del currículum y los programas por incluir a las mujeres en los procesos históricos chilenos no se cuestionan otras áreas, situaciones, procesos, acontecimientos, hechos en los que las mujeres han tomado un protagonismo, como, por ejemplo, la participación femenina en la lucha de la denominada “cuestión social” o por ejemplo, el rol de las mujeres en los procesos salitreros, entre otros.

### 1.5 Análisis de los textos escolares.

Como el enfoque de esta investigación se centra en el análisis del sexismo en la Historia de Chile en los siglos XIX y XX el estudio de los textos escolares se limitará a identificar los contenidos que corresponden a estos periodos históricos en los niveles de 1 y 2 Medio.

Principalmente el análisis está determinado por las dimensiones mencionadas en el marco teórico por las que se desarrollan los textos escolares, las cuales son; el discurso empleado, las fuentes historiográficas y las imágenes representativas de los hechos o procesos que se estudian en los contenidos.

#### **a) Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1 Medio (Editorial Santillana)**

Los contenidos vistos en los programas de estudio de 1 Medio comprenden estudiar los principios liberales y conservadores en el proceso de construcción de nación, además de comprender cómo se percibe la burguesía desde el concepto de familia hasta su participación en los procesos políticos, económicos, culturales y religiosos.

El libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del año 2020-2021 en esta ocasión presenta una mayor cantidad de fuentes historiográficas con las que se pretende guiar actividades y/o profundizar o ejemplificar los conocimientos sobre las ideas liberales y conservadoras del siglo XIX en Chile, a diferencias de los textos escolares anteriores se destaca la menor presencia de texto escrito, el cual se encuentra reducido a la explicación del contexto por medio de dos a tres párrafos las cuales sintetizan la información relevante y por otro lado hay mayor presencia de fuentes o referencias historiográficas para que las y los estudiantes tengan una variedad de interpretaciones. Tal como se muestra a continuación:

The image shows a page from a textbook. At the top left, there is a purple box with the word 'Lección' and the number '1'. To the right of this is the main title: '¿Cómo se consolidaron las ideas liberales y republicanas en el siglo XIX?'. Below the title, there is a sub-section '1. ¿Qué papel tuvo la burguesía en las transformaciones del siglo XIX?'. On the left side, there is a purple sidebar titled 'Mi Idea Inicial' containing three reflective questions. The main text on the right discusses the bourgeoisie in Europe during the Middle Ages and its role in the 18th and 19th centuries.

**Lección 1**

## ¿Cómo se consolidaron las ideas liberales y republicanas en el siglo XIX?

### 1. ¿Qué papel tuvo la burguesía en las transformaciones del siglo XIX?

La burguesía fue un grupo social que surgió en Europa a fines de la Edad Media, compuesto por artesanos y comerciantes que vivían en los «burgos» o ciudades medievales. Con el tiempo, los burgueses se consolidaron como actores económicos relevantes y referentes intelectuales en la sociedad europea. Sin embargo, no contaron con derechos políticos ni la representación necesaria para influir en las decisiones de Estado. A partir del siglo XVIII, la demanda burguesa por participación política encontró sustento en las **Ideas Ilustradas, liberales y republicanas** que impulsaron la Revolución francesa y otros procesos revolucionarios posteriores.

De esta manera, en el siglo XIX, la aristocracia fue perdiendo influencia y mezclándose con una parte de la burguesía, que se convirtió en el **grupo más influyente de la sociedad europea** y fue protagonista de las principales transformaciones económicas y políticas de la época. Te invitamos a conocer sus características.

**Mi Idea Inicial**  
Reflexionen sobre estas preguntas en parejas y anoten las respuestas en su cuaderno:

- ¿Qué entienden por liberalismo y por república? Elaboren una definición.
- ¿Qué procesos históricos aprendidos en años anteriores están relacionados con estos conceptos?
- ¿En qué situaciones actuales utilizamos estos conceptos?, ¿cómo se podrían aplicar a la economía, la política y la sociedad?

En este recuadro se ve representado como la forma de explicar de manera sintetizada y precisa, en donde la información relevante es la que se destaca haciendo alusión a quienes componen la burguesía chilena y sus influencias políticas.

El desarrollo del discurso se ve generalizado en la representación del grupo de la aristocracia pero con el uso a “o” como apreciación final, es decir, el lenguaje empleado es de carácter masculino al momento de hacer referencia a la burguesía como “actores” en el cual se incorporan tanto hombres como mujeres.

Como otro modo de ejemplo se destaca en la siguiente imagen las características que componen ambas formas de perspectiva política acompañado de fuentes historiográficas que complementan el conocimiento adquirido.

## 2. ¿A qué invitaban las ideas liberales y republicanas del siglo XIX?

A partir del siglo XVIII, la demanda burguesa por participación política encontró sustento en las ideas de la **Ilustración** y de la Revolución francesa, que has estudiado en años anteriores. Estas gutaron los procesos políticos desarrollados en Europa y América durante el siglo XIX, y con ellos se consolidó un nuevo modelo en Occidente, marcado por los ideales del liberalismo y la república. El **liberalismo** es una doctrina política, económica y social que defiende la libertad del individuo y busca limitar el poder del Estado. Por otra parte, el **sistema republicano** aspira a gobiernos en los que las autoridades sean elegidas por los ciudadanos y se gobierna hacia el bien común, con leyes que regulen la vida en sociedad y el Estado.

Durante el siglo XIX, la mayoría de los Estados europeos incorporaron en sus regímenes políticos los principios básicos liberales y republicanos, como los siguientes:

- **Soberanía popular.** Capacidad que tienen los ciudadanos de elegir el gobierno con independencia y libertad. El pueblo es donde nace el poder del Estado, quien, a través de mecanismos de participación, lo delega en autoridades o gobiernos.
- **Separación de los poderes del Estado.** Las funciones ejecutiva, legislativa y judicial del Estado deben estar separadas, como poderes independientes, para permitir la existencia de controles y equilibrios que limiten las facultades del gobierno. Estas ideas derivan de los planteamientos de Montesquieu (1748), pensador de la Ilustración.
- **Necesidad de una Constitución e igualdad ante la ley.** Debe existir una Carta Fundamental que defina las características y responsabilidades de las autoridades y contenga los derechos y deberes de los ciudadanos. Asimismo, que consagre la igualdad ante la ley de todos los seres humanos.

A fines del siglo XIX, la mayoría de los Estados liberales europeos tenían monarquías constitucionales, a excepción de Francia y Suiza, donde se consolidó la república. En América, en cambio, partiendo por Estados Unidos, la república fue el sistema de gobierno que se consagró tras los procesos independentistas.

### ¿A qué aspira el liberalismo?

En esta fuente secundaria, los historiadores españoles Irene Castell, Marta Cruz y Ricardo Robledo explican las aspiraciones políticas del liberalismo.

Lo que [los liberales clásicos del siglo XVIII] pretendían era un proyecto de sociedad que alcanzara un amplio espacio de libertad personal, económica, religiosa o de expresión; un espacio, en fin, mucho mayor que el que se había reivindicado en el pasado inmediato (...). Cuando los liberales trataron de definir a finales del siglo XVIII su movimiento, lo presentaron como la antítesis del viejo orden al aspirar a crear una sociedad de ciudadanos, no de ciudadanos, libres e iguales.

Castell, I., Cruz, M. y Robledo, R. (2003). Los liberalismos: una mirada desde la historia. En R. Robledo (ed.), *Orígenes del liberalismo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

### ¿Cómo se consolidó el liberalismo?

En esta fuente secundaria, el cientista político español Antoni Blàvia explica el origen de las ideas liberales y su relación con la burguesía.

De las ideas (...) de los siglos XVII y XVIII derivó el liberalismo político constitucional. Esta tradición quería humanizar las actividades del poder político mediante los principios del imperio de la ley, de basar el gobierno en el consentimiento de los gobernados e implantar la vigencia de unos sistemas de control que garantizaran la libertad y los derechos del individuo. Su culminación fue la revolución democrática liberal que invadió todo Occidente, con la Declaración de la Independencia de Norteamérica (1776) y la Revolución francesa (1789). (...) El liberalismo, un producto del siglo XIX, que fue también el de la burguesía (...), es asimismo una concepción netamente burguesa (...), al referirse a una clase que, sometida y perseguida en su día a día por los absolutismos, supo crecerse en la adversidad (...) y superarse hasta ocupar el lugar **cimero** en la rectoría de los nuevos tiempos.

Blàvia, A. (1997). *Evolución del pensamiento político*. Maracay: El quincecillo, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

### » Glosario «

**Ilustración:** corriente de pensamiento surgida en el siglo XVIII en Europa. Se basó en el uso de la razón y buscó la separación de los poderes del Estado, la libertad, la soberanía popular, entre otros aspectos.

Como se aprecia a grandes rasgos en la imagen señalada no hay una conexión didáctica en la que se interprete que el estudio de aquellas fuentes tiene relevancia, sino más bien corresponde a un espacio de relleno en el texto escolar.

Por otra parte, se evidencia el sexismo en la siguiente imagen, la cual representa los tipos de burguesía que existen en la sociedad.

En la primera fotografía se observa la alta burguesía en donde se representa la elite chilena, las cualidades y gozos por las que la clase social disfruta, por una parte se observa que están tanto mujeres como hombres reunidos en una fiesta, sin embargo, enfocándonos en los detalles es posible percatarse de que en una mesa se encuentran mujeres charlando y detrás hombres de pie charlando, el sexismo en esta imagen se representa en la separación de roles de género, las mujeres con las mujeres y los hombres con los hombres de la elite.

En la segunda fotografía se puede apreciar la burguesía media en la cual se observa una familia reunida, un linaje familiar mayormente masculino, la figura femenina se reduce a la niña que se observa tocando el piano, en la época señalada era propio de la burguesía que las mujeres fueran educadas en base a una cultura androcéntrica y occidental, las clases de piano entregan elegancia y una posición social, además, el rol de la mujer se encuentra determinado al estudio de las artes, la música, la poesía.

Y, por último, en la tercera imagen se ve representada una mujer sola en su hogar desempeñando sus labores en la cocina, se le atribuyen a su alrededor un nivel mayor de pobreza y el simbolismo de diferenciación social.

Cabe destacar que los autores de aquellas pinturas corresponden al género masculino por lo tanto en las representaciones iconográficas la mujer en referencias historiográficas o bibliografía utilizada no se observa ni percibe delimitando así nuevamente una forma en la que se comprende el sexismo en los textos escolares.

<p>♥ Beraud, J. (1880). <i>La velada</i>. París: Museo Carnavalet.</p> 	<p>♥ David, J.-L. (1800). <i>El diputado Michel Gérard y su familia</i>. Le Mans: Musée de Tes.</p> 	<p>♥ Temminck, H. (c. 1847). <i>Vendedora de frutas</i>. Amsterdam: Rijks Museum.</p> 
<p><b>Alta burguesía</b></p> <p><b>Integrada por:</b> grandes comerciantes, banqueros e industriales.</p> <p><b>Sus ingresos provienen de:</b> las rentas y la inversión de capitales.</p> <p><b>Estilo de vida:</b> se vincularon con la nobleza, residían en los mejores barrios de las ciudades. Llevaban una vida lujosa y destinaban tiempo al ocio (paseos, teatro, la ópera o el ballet).</p>	<p><b>Burguesía media</b></p> <p><b>Integrada por:</b> funcionarios públicos y profesionales universitarios.</p> <p><b>Sus ingresos provienen de:</b> salarios por trabajos de tipo intelectual, político o administrativo.</p> <p><b>Estilo de vida:</b> vivían cómodamente, pero sin lujos.</p>	<p><b>Baja burguesía</b></p> <p><b>Integrada por:</b> empleados, pequeños comerciantes, artistas y artesanos.</p> <p><b>Sus ingresos provienen de:</b> trabajo manual y oficios.</p> <p><b>Estilo de vida:</b> residían en barrios más humildes, en los que compartían con personas del <b>proletariado</b>.</p>

Al igual que en las pinturas señaladas recientemente en los textos escolares, específicamente en el desarrollo de este contenido la mujer se ve representada a labores hogareñas (empleada) y mujer disfrutando del ocio al tocar el piano y por otro lado la mujer representada cuidado de las hijas mientras que el hombre de ésta se dedica a temas administrativos o de otro tipo. Cabe señalar que las hijas están vestidas de manera similar a su madre lo cual responde a un patrón cultural en que la descendencia debe mantener su rol social como mujer.



**b) Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2 Medio. (Editorial SM)**

Al igual que el texto escolar de 1 Medio los contenidos de Historia de Chile que se trabajan corresponden a la época que es de interés para esta investigación, es decir, aborda los conocimientos que deben ser enseñados y aprendidos de la primera mitad del siglo XX.

Dentro de las dinámicas sexistas presentes en este periodo se destacan procesos históricos chilenos como el parlamentarismo, el cual se destaca en este sentido ya que eran los hombres de elite quienes dirigen el congreso y que en general en estos momentos gozan del privilegio de que solo los hombres con bienes económicos eran aquellos que pueden acceder a cargos públicos y políticos.



En la representación de la imagen se observa saliendo del congreso a un solo género hegemónico, el género masculino. La vestimenta y los accesorios hacen que para la vista del lector y la lectora o en este caso estudiantes y docentes sepan identificar a qué clase pertenecen, es una élite que por medio de esta fotografía deja en claro en la palestra como ha sido la visión estructural de la sociedad chilena.

Además, dentro de los análisis iconográficos se debe mencionar la presencia de representación del género masculino en su labor diaria en las salitreras, lo que conlleva a la denominada “cuestión social”.



Nuevamente se repite el patrón cultural del hombre como quien se debe hacer cargo de las labores “pesadas” o que determinen mayor fuerza, el trabajo en las salitreras era arduo, sacrificado y mal valorado, explotado y oprimido al pertenecer al bajo pueblo, sin embargo, las mujeres no son representadas como importantes en este hecho y proceso tan significativa dentro de la lucha obrera.

A diferencia del formato que utiliza la editorial Santillana en los textos escolares de Historia Geografía y Ciencias Sociales en el cual se dimensiona mayor cantidad de uso de fuentes historiográficas e imágenes representativas de la época, en la editorial SM se evidencia mayor

uso del texto escrito y un análisis sistémico cuantitativo de la información en la que predomina el uso de mapas conceptuales y gráficos para interpretar los contenidos.

Prevalece en los libros de texto de 2 Medio una mayor cantidad de información proporcionada a lo largo de las páginas que corresponden a los conocimientos distribuidos en los contenidos de Historia de Chile.

En la siguiente imagen se evidencia la estructuración más elaborada del texto escrito, a diferencia del texto promovido por Santillana este texto escolar posee mayor profundización en el tema estudiado, el parlamentarismo.

## La cuestión social en el período parlamentario

### Pensamiento temporal y espacial

1. En tu cuaderno dibuja el boceto de cómo imaginas las ciudades chilenas hacia 1900.

De forma paralela al auge salitrero, diversos autores comenzaron a utilizar el concepto de cuestión social para señalar un conjunto de conflictos que estaban teniendo lugar en la sociedad chilena. Sergio Grez (1995), historiador chileno especializado en el estudio de movimientos populares y la cuestión social, advierte de la complejidad de este concepto, que ha sido objeto de múltiples definiciones y debates. Este autor sugiere que la definición más precisa para el caso chileno es la propuesta por el historiador estadounidense James O. Morris al estudiar el periodo comprendido entre mediados de la década de 1880 y los años 1920 (Doc. 1). Al respecto, Grez precisa que si bien el conjunto de los elementos señalados por Morris se presentan en Chile a fines del siglo XIX y comienzos del XX, el origen de este fenómeno es muy anterior. A continuación, revisaremos los planteamientos de otros historiadores en relación con los aspectos mencionados por Morris.

Primera idea de Morris: la cuestión social corresponde al conjunto de "consecuencias sociales, laborales e ideológicas de la industrialización y urbanización nacientes".

Entre 1865 y 1885 la población urbana en Chile aumentó del 29 % al 42 %, fenómeno que se debió principalmente a la migración desde zonas rurales a las ciudades. Una de las tesis más aceptadas para explicar este movimiento de población es la que plantea Arnold Bauer (1975), historiador estadounidense especializado en historia agraria. Bauer señala que hacia 1860 grandes propietarios rurales de la zona central realizaron significativos cambios para aprovechar un alza en la demanda de alimentos derivada de su incorporación a los circuitos internacionales de comercio. Tales cambios, aunque no trajeron progreso técnico en la agricultura, dejaron importantes transformaciones en la sociedad rural.

Con el objetivo de ampliar sus tierras productivas, adquirieron terrenos de pequeños propietarios y comenzaron a explotar parcelas que antes proporcionaban a inquilinos a cambio de su mano de obra. En reemplazo de este sistema de retribución, comenzaron a recurrir al pago de salarios a trabajadores especializados en labores agrícolas. Dicha opción les ofrecía una mano de obra productiva de la que se podía prescindir en periodos de baja producción.

#### Doc. 1

"[La cuestión social corresponde al conjunto] de consecuencias sociales, laborales e ideológicas de la industrialización y urbanización nacientes: una nueva forma de trabajo dependiente del sistema de salarios, la aparición de problemas cada vez más complejos pertinentes a vivienda obrera, atención médica y salubridad; la constitución de organizaciones destinadas a defender los intereses de la nueva 'clase trabajadora'".

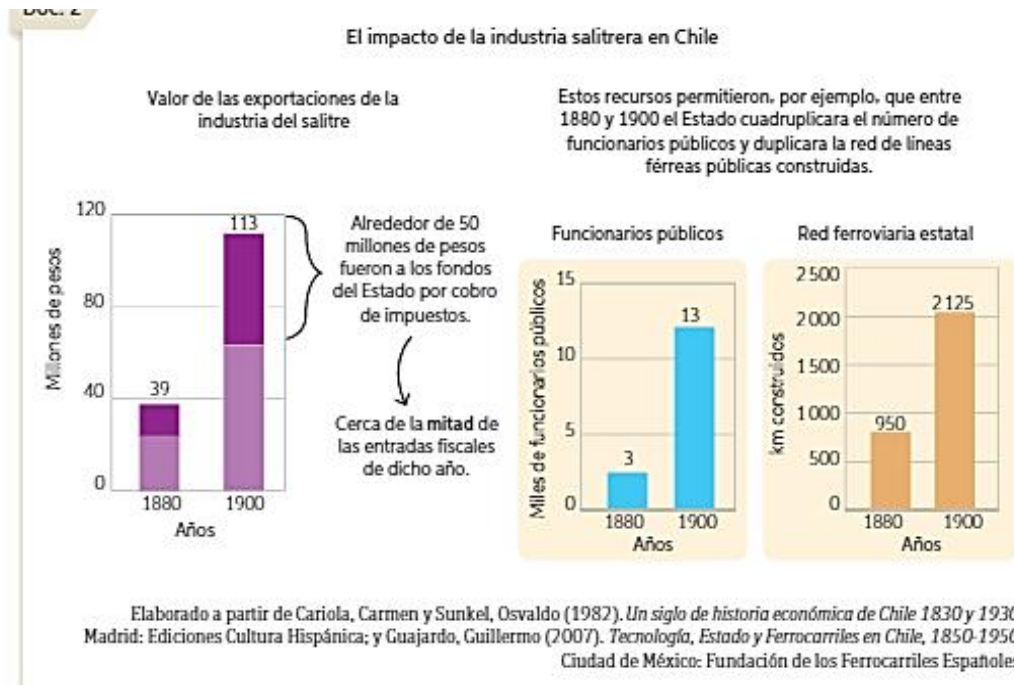
Morris, James (1967). *Las elites, los intelectuales y el consenso: estudio de la cuestión social y del sistema de relaciones industriales de Chile*. Santiago: Ediciones del Pacifico.

Para indagar sobre la cuestión social ingresa a [gbit.cl/T1S2MP018A](http://gbit.cl/T1S2MP018A)

Además, se debe resaltar la propuesta de que al lado derecho de la información se aprecia una fuente historiográfica que cumple como función en este contexto ser un aspecto complementario del contenido, tampoco es necesario ocupar dentro de ambas páginas de texto un relleno de fuentes historiográficas para que se entienda la idea globalizada y generalizada que proponen los textos de la editorial Santillana.

A diferencia del formato que utiliza la editorial Santillana en los textos escolares de Historia Geografía y Ciencias Sociales en el cual se dimensiona mayor cantidad de uso de fuentes historiográficas e imágenes representativas de la época, en la editorial SM se evidencia mayor uso del texto escrito y un análisis sistémico cuantitativo de la información en la que predomina el uso de mapas conceptuales y gráficos para interpretar los contenidos.

A modo de ejemplo, se muestran los siguientes análisis de conocimiento:

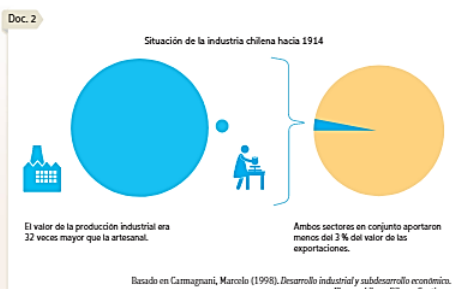


Inquilinos y pequeños propietarios quedaron con pocas opciones. Algunos conservaron porciones de tierra que permitían sustentar a un reducido grupo familiar. Otros se vieron obligados a migrar en búsqueda de nuevas oportunidades. Muchos optaron por convertirse en asalariados agrícolas.

La formación del asalariado rural y la importación de manufacturas extranjeras que el proceso de inserción en los mercados internacionales había propiciado, provocaron una menor demanda de los servicios prestados por los peones. Este grupo estaba conformado por trabajadores itinerantes que ofrecían su mano de obra de forma esporádica. Era uno de los más numerosos del mundo rural y aportó el mayor contingente al proceso de migración a las ciudades.

Hacia la década de 1880, se inició una etapa de estancamiento en los cambios descritos, debido a que el mundo rural chileno no pudo competir con nuevos productores agrícolas como Argentina o Australia. Como consecuencia, la población rural se mantuvo relativamente estable, pasando de un 58 % en 1885 a un 54 % en 1920. Sin embargo, una gran cantidad de población ya había abandonado el mundo rural. Primero, se había dirigido a zonas mineras, pero incluso durante el auge de la industria salitrera, estas carecían de condiciones para acoger a tantas personas. La mayoría, por tanto, se dirigió a las ciudades en busca de ocupaciones vinculadas con la construcción de obras públicas, la actividad portuaria y un naciente proceso de industrialización.

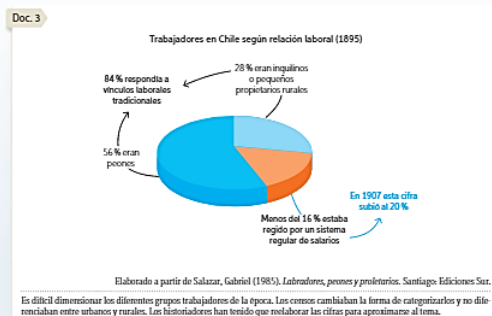
A partir de los escasos datos de la industria chilena en el siglo XIX, Marcelo Carmagnani (1998) estima que los primeros centros industriales surgieron entre 1870 y 1880. Hacia 1895, fecha en que se comienza a disponer de estadísticas más precisas, el sector industrial presentó un moderado crecimiento, que se detuvo al comenzar la década de 1910.



Segunda idea de Morri: una de las consecuencias de los procesos de urbanización e industrialización fue el surgimiento de "una nueva forma de trabajo dependiente del sistema de salarios".

Gabriel Salazar (1985), académico chileno especializado en historia social, propone que a comienzos del siglo XX hubo una lenta y compleja incorporación de los peones al naciente sector industrial. Aunque podían ejercer una gran diversidad de oficios, carecían de conocimientos técnicos necesarios para tareas industriales y se resistían a la disciplina impuesta en este y otros sectores típicamente asalariados, como la minería. Durante varios años, las industrias prefirieron mano de obra estanzera y los peones prefirieron sobrevivir del comercio informal.

El trabajo asalariado tampoco ofrecía demasiado. Quiénes tenían una situación relativamente acomodada eran profesionales, funcionarios públicos y obreros industriales calificados. Muchos otros recibían un sueldo que apenas alcanzaba para el arriendo de una habitación. Tal era el caso de las operarias de máquinas textiles. Otro importante grupo, como trabajadores salitreros y portuarios, recibía su pago en fichas que solo podían intercambiarse en locales comerciales pertenecientes a su patrón.



El uso de gráficos para establecer los análisis de información limitan y clasifican las dimensiones por las que se estudia un contenido o un saber en específico, no le permite a la y el docente n a las y los estudiantes poder interpretar más allá de lo exacto, ya que el método cuantitativo busca encasillar y clasificar los conocimientos en base a categorías lo cual dificulta el aprendizaje de las y los estudiantes en una asignatura que debe promover un análisis crítico de la información, donde se puedan hacer comparaciones y relaciones entre los sujetos y procesos que se estudian.

## 2. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La escuela como institución, aún necesita de varios cambios para lograr llegar a un modelo educativo no sexista en nuestro país, el rol de la mujer, dispuesto por el currículum oficial en la educación media, carece de representatividad en la historia nacional. Es esta carencia la que posiblemente lleva a las niñas y mujeres del país a sufrir discriminación y falta de oportunidades para progresar a nivel profesional, ya que, según nuestro punto de vista el hecho de invisibilizar nuestra acción y rol a través de la historia es que se crea discriminación, al omitir la importancia de las mujeres en el devenir histórico nos sacan del contexto nacional, y de esta manera se sigue reproduciendo los valores y tradiciones de la sociedad, una sociedad marcada por una herencia y costumbre machista y patriarcal que se lleva a cabo durante el proceso escolar.

En la actualidad nos encontramos en un contexto en que el cual las mujeres reconocen a grandes rasgos formas de discriminación de género, la sociedad chilena por medio de diferentes instancias de lucha se han visibilizado la presencia de las mujeres, una masa de mujeres que se posicionan ante un Estado exigiendo cambios estructurales en que las mujeres y disidencias se manifiesten como prioridad.

El rol que la educación ha dejado como huella, permitir y reproducir un sistema educativo que tiene diferencias de género, desde la relación enseñanza-aprendizaje como en aspectos cotidianos en las que se desenvuelve la comunidad educativa.

Los resultados de la investigación entregan aportes significativos en las que ambas participantes se desenvuelven en discursos simbólicos en torno a su rol como mujeres, sujetas históricas y docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Hacemos referencia al decir “simbólico” ya que la información adquirida se analiza desde todas las áreas sociales, se dimensiona desde la realidad y contexto, pero también se abordan las temáticas desde las emociones que emergen de la conversación.

## 2.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La educación sexista como tal, y en específico analizando la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se ha reconocido por parte de las participantes como un instrumento creado con el fin de transmitir la tradición cultural machista construida desde los inicios de Chile como nación, consideran que la reproducción del sexismo en los contenidos tiene relación con la legitimidad de la Historia oficial que las autoridades educativas y de por sí el Estado ha querido prevalecer dejando de lado nuevas formas educativas en que las mujeres tienen protagonismo y no dando cabida a ir en vista de una educación con enfoque de género y a su vez colaborando en la construcción de una enseñanza y aprendizaje integral tanto para la labor docente como la labor de las y los estudiantes.

Luego de revisar y analizar las entrevistas a nuestras dos profesionales, logramos evidenciar que la discriminación del género femenino permanece en las bases curriculares, en los textos oficiales de enseñanza media y propiamente tal en la enseñanza del contenido de Historia de Chile, prevalece en la educación chilena un discurso sexista, el cual se disputa en las aulas por ambas docentes participantes, quienes manifiestan una inquietud respecto al manejo de la historia y sus consecuencias en la sociedad, en todos los ámbitos, sociales, políticos, culturales y por supuesto en la reproducción de una educación que excluye, discrimina y da señales de ineficiencia en relación a plantear cambios en materia de género.

Como se ha hecho referencia en el marco metodológico de esta investigación las preguntas de las entrevistas realizadas a las participantes han sido elaboradas acorde a los ejes temáticos que componen la investigación además de responder a las preguntas iniciales que convocan al análisis de la información obtenida en torno a las formas educativas en las que se discrimina al género femenino en las aulas de clase y en la enseñanza del contenido de Historia de Chile en 1 y 2 Medio.

Lo más importante del desarrollo de esta investigación es reconocer en qué medidas el sexismo intervino en que el quehacer educativo de las docentes participantes, es por ello que la realización de las entrevistas semi-estructuradas permitió el espacio de visibilidad para voces de docentes mujeres quienes cumplen la labor de formar de la manera más integral posible las capacidades de cada estudiante en las aulas, entregándoles sentido de pertenencia a las estudiantes mujeres en su espacio de aprendizaje y en la sociedad, educando también a los varones de reconocer la igualdad de derechos educativos.

En vista de lo señalado anteriormente parte fundamental de la investigación fenomenológica hermenéutica es considerar la disposición de comprender un fenómeno que para las participantes como nosotras las investigadoras nos afecta de manera directa, es por ello que dentro de los aspectos más relevantes en el momento de la realización de entrevistas era

permitirles el espacio de comodidad y horizontalidad al momento de reflexionar sobre el sexismo en la enseñanza de la Historia.

Como había sido descrito en los consentimientos de ambas participantes, la identidad de cada una ha sido protegida por lo que se les solicita y considera relevante darles el espacio de decisión de sus nombres ficticios para poder hacer las referencias en los análisis que serán mostrados a continuación, cada participante escogió un nombre que le entregue a ellas un valor significativo o simbólico. Los nombres escogidos que utilizaremos para representar a las participantes son “Amelia” y “Flora”.

Las reflexiones y aportes que emergen de estos resultados están orientadas a establecer una relación entre cada aspecto educativo que les compete, interiorizando en problemáticas de diversa índole, reconociendo los errores fundamentales del sistema escolar chileno. Las reflexiones de los resultados están presentadas en torno a la categorización de los temas que surgieron en las sesiones trabajadas.

### 2.1.1 Percepciones sobre el sexismo en la educación chilena.

Antes de poder profundizar en los aspectos principales de cómo se ha manejado el sexismo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es necesario poner en la mesa las reflexiones que surgen por medio de las entrevistas, es por ello que este punto a analizar aborda cuestionamientos generales sobre la educación chilena y sus percepciones de la participación del género femenino en los procesos de formación escolar.

Las apreciaciones que se plantean corresponden a la categorización de las preguntas 1, 2 y 3, las cuales están orientadas a la comprensión del fenómeno global de la educación, su relación con el sexismo, la tradición cultural histórica que se ha transmitido por medio de las generaciones y que en tal punto crea una realidad social en la sociedad chilena.

Primeramente es importante lograr identificar las definiciones otorgan las participantes “Flora” y “Amelia” respecto a la educación sexista, ambas al ser docentes mujeres interiorizan la pregunta y dentro de las reflexiones se enfatiza en que la educación que predomina en la actualidad y que ha permanecido desde sus inicios es un instrumento más por el que el patriarcado ejerce una forma de dominación, tanto nacional como mundial.

Por una parte “Flora” señala que en términos específicos de la asignatura de Historia prevalece una historia oficializada por parte de las autoridades en la que sus fundamentos teóricos o fuentes historiográficas son protagonizados por hombres, lo cual enfatiza en el tipo de educación que las y los docentes deben impartir y que las y los estudiantes deben interiorizar.

La educación chilena en general ha respondido a la transmisión cultural de un patrón machista en que los discursos, los hechos y procesos históricos responden a los estereotipos y asignaciones en las que se diferencian mujeres y hombres, por ejemplo, se evidencia aún en la actualidad escuelas sólo de mujeres y escuelas sólo de varones o en la celebración de las fiestas patrias en la que en las escuelas se conmemoran las grandes hazañas de figuras masculinas como Arturo Prat, Bernardo O'Higgins, entre otros, con el fin de resaltar su colaboración en los procesos de independencia y posterior.

Lo que se desea reflexionar en torno a las palabras de "Flora" es que tanto en la cotidianidad como persona dentro y fuera del aula y posterior a su rol como docente ha recibido una formación que excluye la participación de mujeres, las niega dentro de la historia y que el mismo sistema educativo superior ha reproducido, negando la posibilidad de incorporar aprendizajes historiográficos que hagan alusión al rol de la mujer en procesos históricos de la historia de Chile.

A su vez la participante "Amelia" en su reflexión respecto al desarrollo de la educación chilena y su relación con el sexismo manifiesta sobre cómo resulta ser un desafío ir en contra de este modelo educativo, ya que desde la institucionalidad escolar no existen los suficientes materiales que pudiesen mostrar el rol de la mujer a través de la historia, confirma que generalmente en los textos de clase se suele hacer alusión en un espacio limitado el rol femenino de las distintas épocas.

Para "Amelia" la educación sexista significa al igual que "Flora" como una educación que tiene como finalidad mantener las creencias tradicionales de la cultura chilena por medio de las experiencias cotidianas de la sociedad, experiencias que forman el pensamiento y posicionamiento en ella, la cual es diferenciada para mujeres y hombres, niños y niñas.

Al igual que "Flora" la percepción de la educación sexista en Chile tiene relación directa en cómo desde nuestra memoria y experiencia con los años de vida se han transmitido los patrones culturales chilenos representados por hombres y los "héroes de la patria".

Evidenciar estas apreciaciones por parte de las participantes ponen en la palestra un aspecto tan importante como lo es la tradición cultural y como está discrimina al género femenino en la sociedad y en la educación propiamente tal. Comprender, según lo comentado, que no tan solo se exalta la masculinidad en la historia sino que deja en manifiesto una problemática que afecta a las participantes y es que desde su rol profesional docente tampoco hay un interés por parte de las instituciones universitarias, ni por las autoridades educativas ministeriales proponer énfasis en una inclusión historiográfica femenina, en la cual se resaltan las participaciones de las mujeres en los movimientos sufragistas y lucha por derechos básicos.

Uno de los aspectos más significativos del análisis de las percepciones que ambas participantes mencionan corresponde a las consecuencias que el patriarcado educativo ha marcado en la formación personal de cada una, hacemos referencia en el saber que las participantes dimensionan que abordar temas de género en las escuelas y propiamente tal en las aulas no ha sido un tema que frecuente cuestionamientos, es decir, hablar de cómo el sexismo se evidencia en la educación en tiempos anteriores de formación profesional de las participantes no era fundamental, no era conocido, sino que es un problema que se ha puesto en la mesa en los contextos más recientes en Chile por lo que ambas enfatizan en los desafíos que ambas poseen como docentes mujeres para dar un giro en las formas de enseñanza y aprendizaje.

Según “Amelia”, “Primero me gustaría hacer el alcance que creo que desde la formación inicial de los profesores, al menos hace varios años atrás cuando yo estudié esto no era tema, como que no tengo el recuerdo de haber visto cómo desde una perspectiva teórica la educación sexista, creo que es algo que más bien una va cómo adoptando en el camino”.

Para “Flora” comprender el sexismo en la educación nace desde la experiencia y la madurez, son cuestionamientos que en la mente surgen a medida que una se interioriza en la sociedad, por lo que enfatizar en desarrollar enfoque de género en su rol como docente y hacerlo partícipe de su día a día es una construcción permanente y personal.

De lo anterior se interpreta que para ambas participantes trabajar temáticas de género nace desde su sentido de pertenencia en la sociedad como mujeres, se posicionan desde las formas en que notan discriminación y en las aulas de clases rompen los patrones culturales patriarcales de enaltecer el rol masculino y entregar mayor protagonismo a las mujeres que sin duda han hecho historia.

“Amelia” por medio de la entrevista y en relación a mencionado anteriormente menciona que una herramienta útil para abordar desde su propio interés enfoque de género en sus clases corresponde a un libro titulado “*Herstory*” en el cual se encuentran procesos y hechos históricos que han sido protagonizados y alcanzados por mujeres en la historia por medio del paso de los años, trabajando épocas como la Antigüedad hasta personajes femeninos chilenos que han hecho historia de diferentes maneras y en diferentes áreas.

Ambas docentes enfrentan una realidad educativa que las incita a estar creando instancias en que se puedan dirigir temáticas de género al no tener las facilidades y aprobaciones de las autoridades ministeriales ni menos de la sociedad en sí misma.

### 2.1.2 Historia de Chile y sexismo

La historiografía chilena y la historia oficial reflejan la ausencia o poca participación del género femenino en los contenidos de Historia de Chile, en los siglos seleccionados, vale repetir, siglo XIX y XX, los recuerdos y experiencia que tienen las educadoras respecto a la presencia femenina en los contenidos que conforman aquellos siglos es muy empobrecida, ya que tan solo se limita a la evidencia de pequeños espacios que se daban a las mujeres en infografías, información en los textos escolares o en las mismas fuentes historiográficas que han leído. La participación se resume en generalidades en los procesos históricos o en su descripción de su rol como mujer fuera y dentro de los hogares.

Cada aspecto que ambas docentes participantes reconocen como sexistas en la Historia de Chile repercute en la idea de que la manera en que ellas han tenido que enseñar en las aulas de clases ha sido gracias a una construcción formativa machista y sexista.

“Flora”, muestra su descontento con este tema, ya que manifiesta que siempre se le enseñó desde una historiografía de hombres, y que efectivamente si percibe esta existencia de la educación sexista en la enseñanza de la historia de Chile.

Además de considerar que en la actualidad se continúa replicando la idea de que la mujer es quien debe encargarse de asuntos hogareños y los hombres personificados como aquellos guerreros, luchadores y capaces de ser victoriosos en la vida cotidiana.

En el caso de Amelia, podemos evidenciar que también percibe como docente que se educa con una mirada sexista en el contenido de historia de Chile, hace alusión incluso a una anécdota con un libro de sexto básico donde mencionaba en un pequeño recuadro a Javiera Carrera y a Paula Jaraquemada como meras anfitrionas de hogar mientras se realizaban las reuniones pro independencia, otorgándoles a estas mujeres un rol hogareño, sin protagonismo anecdótico sobre su verdadero rol en este periodo histórico.

Como nos ha indicado el análisis anterior existe una relación que las participantes evidencian en la educación de la asignatura de Historia y de por sí en la educación chilena, la tradición historiográfica es un elemento que marca la implementación del sistema escolar en el país, en como esta también afecta en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes.

Por su parte la profesora “Flora” recalca la idea de tradición militarizada que tenemos en el país, y como considera que desde esta perspectiva se atasca la historia oficial, no dando cabida a una educación no sexista y con perspectiva de género.

La reacción que causa la interpretación de la docente pone como cuestionamiento principal las disputas que las mujeres han recorrido en torno al reconocimiento de sus logros, de sus labores, la historia oficial de la mano de la historiografía sexista que prevalece en la sociedad

no permite dar espacios legítimos en los documentos oficiales donde se describan, contextualice, problematice y reconstruyan la participación femenina en Chile.

En este aspecto la docente “Flora” enfatiza en que la Historia de Chile es conservadora, elitista, sexista y fascista, por lo que bajo estas características es claro que la participación de las mujeres es negada y oprimida señalando:

Cabe destacar un punto importante dentro de la reflexión que realiza la docente ya que no tan solo debemos analizar la construcción de la educación chilena y de la Historia de Chile desde sus contenidos sexistas y las formas en que se dimensionan, sino que es necesario enfatizar en el rol que cumplen las mujeres que luchan en las calles exigiendo los cambios y transformaciones sea en cualquier época histórica ya que se ha categorizado el rol de la mujer como aquella sumisa que no debe dar problemas, sin embargo, al momento de hacerlo se le atribuyen por parte de la sociedad sexista el carácter emocional de las mujeres, “histéricas”, “locas”, “andan con su periodo hormonal”, son términos que se le atribuyen a las mujeres tan solo por ir contra la normativa patriarcal.

Por su parte, la profesora “Amelia” enfatiza en, el reconocimiento de la historiografía en sus años universitarios en el cual determina que escaseaba la historiografía femenina, por lo que apunta a que la academia es parte integral de este problema respecto al sexismo en la educación, además de aludir a la poca cantidad de mujeres docentes dentro de la misma institución. De esta manera nos comenta que estas prácticas académicas fueron desmotivantes en el camino hacia el profesionalismo.

De mismo modo problematiza la docente “Flora” con respecto a la selección tradicional de la historiografía en el cual se excluyen a las mujeres en otras formas de analizar la historia, que difieren de la historia oficial, enfatizando en que para lograr una educación integral es necesario abrir los enfoques temáticos en los que se percibe la historia.

La docente señala que también existe exclusión y discriminación de género en las otras formas de analizar la Historia de Chile como en la Historia Oral, la Historia popular, Historia reciente, entre otras, no hay cabida ni espacio en la palestra para abordar temas de género o incorporar la participación femenina aun sabiendo que existe, que las mujeres han sido protagonistas de procesos en la historia nacional.

Cabe destacar en este aspecto que las grandes hazañas de las que se han hablado en los relatos históricos se han desarrollado también gracias a que en las casas, los hogares, las mujeres se han tenido que hacer cargo diariamente mientras los hombres trabajan, por lo que si bien se ha encasillado el rol de la mujer es importante cuestionarse cómo hubiese sido el relato histórico si no hubiera un pilar tan fundamental como las mujeres, pero se invisibiliza y no se cuestiona permitiendo que no surjan cambios ni transformaciones en el relato oficial

y de manera consecuente que el discurso en la sociedad sea el mismo desde hace un par de siglos.

### 2.1.3 Responsabilidad estatal en su rol educativo y desafíos para una educación no sexista.

Parte fundamental de esta investigación aborda como el rol del Estado ha influenciado e intervenido en el desarrollo de los marcos educativos dada su responsabilidad al tener que implementar y garantizar que las y los estudiantes reciban una educación integral, digna y contextualizada. A lo largo del análisis desarrollado en los capítulos anteriores hemos escrito como el Estado chileno ha vulnerado esta responsabilidad al demostrar falencias desde las bases en las que se construye el sistema educativo.

Notar en la educación actual chilena que aquellos personajes que trabajan en las instituciones estatales, valga decir, Ministerio de Educación, SEP (Secretaría de Educación Pública), entre otras, no colaboran en transformar la educación en vista de los nuevos contextos, no hay una preocupación por parte del Estado y sus gobiernos en instalar en sus prioridades modificar las falencias e intervenir en un enfoque igualitario de la educación, sin discriminación de género y que desde sus bases curriculares, programas de estudio, planes evaluativos sean coherentes con la sociedad actual.

Chile ha cambiado durante el siglo XXI, la sociedad es capaz de reconocer cambios que han surgido debido a diferentes procesos en los que se ha visto, en materia de educación la percepción del legado pinochetista de la educación ha ido mutando de diferentes formas; desde la lucha estudiantil en 2011 por la exigencia de derechos educativos, como el pase escolar, como la garantía de tener una educación igualitaria sin sesgos de clases sociales o de poner más énfasis en las escuelas y educación pública, con el paso de los años la gente cuestiona un sistema vulnerable y hoy en día se pone como foco de preocupación el espacio de las mujeres por la lucha en la creación de una educación sin discriminación de género y darles mayores espacios de participación y visibilidad femenina en los ambientes escolares.

El problema raíz de la educación chilena radica en que aquellos que trabajan, crean y sostienen el Ministerio de Educación no conocen y no reconocen la vulnerabilidad que existe en las escuelas ya sean particulares-pagadas y públicas y se evidencia en cómo perciben el modelo educativo, es decir, aquellas personas vinculadas en el área no tienen la experiencia vivida de permanecer en las realidades escolares que docentes y estudiantes viven diariamente, la cual lamentablemente que se ha sostenido desde la constitución de 1980.

No reconocer que desde la creación del pilar en que no existen profesoras y profesores que vivan esta realidad y que además, ese espacio de creación es limitado en participación

femenina. Es en esta base donde encontramos que surgen los primeros reflejos de una educación sexista, en que las decisiones que se tomen no sean uniformes.

Desde este punto de vista es que se pueden evidenciar aún más aspectos en que el Estado excluye y discrimina a las mujeres, como, por ejemplo, la diferenciación de uniforme para mujeres y hombres, donde se deben cumplir con estereotipos y patrones culturales, se puede dimensionar también en la concepción de que la mujer es buena para las áreas sociales y los hombres para las ciencias “duras”, se evidencia en la creación de programas y planes de estudio en donde los patrones culturales se sistematizan las clases, entre otros aspectos sexistas que la educación chilena tiene.

Ambas participantes docentes por medio de las entrevistas dimensionan algunos puntos claves en que el Estado no reconoce los problemas que surgen en las escuelas, en los ambientes educativos y que lo han vivido en sus experiencias como docentes. Las participantes hacen reflexiones en torno a la calidad de la educación chilena que imparte el Estado y en el campo educativo que comprende la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La participante “Flora” enfatiza en la importancia de abordar la historia desde el análisis crítico, ya que considera que el conocimiento histórico puede ser incluso entendido como un arma, además recalca la poca o nula responsabilidad y la no participación de verdaderos profesionales con experiencia en educación desde el ministerio, por ende atribuye que la institución en sí está errada desde su base gubernamental, apunta a la urgencia de tener una educación con enfoque de género, para que de esta manera el rol de la historia sea integrador y transformador.

A su vez la docente “Amelia” apunta que el Estado debe de dejar de lado su visión machista y paternalista que tiene respecto de las mujeres, y que desde el ministerio de educación puedan guiarse desde allí para lograr un trabajo más íntegro y justo. Además apunta a la necesidad de atribuir mayor atención y cuidado a docentes, a palabras de Amelia “que se dignifique nuestro trabajo”, y señala que así como el Estado debe saber responder y lograr alcanzar una educación no sexista, también se debe dar cabida a quienes están representando esa transmisión de conocimientos, es decir, a profesores y profesoras y mejores condiciones laborales, menciona además la nefasta acción del Estado en torno a las políticas empleadas debido a la situación sanitaria actual, criticando el nulo interés por parte de la institucionalidad respecto a gastos y apoyo que no tienen desde qué deben hacer las clases desde sus hogares.

Las percepciones que tiene la participante al interpelar las concepciones que tiene el Estado respecto al patrón que la sociedad debe seguir y que se refleja en las formas que se transmite

por medio de las casa y en las escuelas corresponde a la forma de inculcar la tradición cultural que el Estado, al estar conformado no tan solo por una élite política y económica sino además por hombres principalmente, desea mantener.

Dentro de sus percepciones la sociedad y la familia se conciben desde un patrón estático que al ser intervenido y que no cumpla con esa estabilidad compromete discriminación, al mantener el concepto de familia tradicional en que la mujer cumple un rol hogareño se evidencia discriminación y una visión sexista de la sociedad, patriarcal, machista y opresor.

Las reflexiones que surgen de ambas docentes participantes en relación al rol del Estado en el manejo de la educación deja en afirmación desde la experiencia y desde sus conocimientos que la falencia principal que este posee corresponde a la visión patriarcal que tiene el Estado al no considerar en sus bases fundamentales la participación de quienes ejercen la educación diariamente, de excluir a quienes formulan y crean planificaciones bajo los estándares que el Ministerio de Educación desea y que al mantener esa posición es difícil poder continuar o ir en vista de un vuelco en la educación chilena y en la enseñanza de la Historia de Chile o en la asignatura en general, se debe transformar lo macro para profundizar en aspecto como ir en camino hacia una educación sin discriminación de género.

Por otro lado, en vista de las percepciones que existen en torno a la responsabilidad del Estado, emergen nuevas preguntas que hacen alusión a los desafíos que tiene el Estado y el Ministerio de Educación en materia de inclusión de género en la enseñanza de los contenidos de Historia e Historia de Chile.

En este ámbito “Flora” nos comenta la gran importancia de incorporar a las adversidades en la enseñanza de la historia para lograr dicho cometido, ya que, para ella, esto lograría integridad, señala que la historia no es solo de hombres, y que por esta razón se debiera incluir la historia de todas y todos quienes deseen contarla. Apunta la importancia de visibilizar las diversidades como base para este cambio.

La inclusión de las mujeres y las disidencias son temas fundamentales para generar un cambio estructural ya que el Estado y la sociedad les han negado espacios de participación real en las diferentes áreas de la vida cotidiana y son aquellos problemas los que no permiten avanzar como sociedad aun considerando que la vida y los contextos se han modificado, las mujeres han disputados sus espacios de lucha al igual que las disidencias.

Por otro lado uno de los desafíos que mencionan las participantes “Flora” y “Amelia” hace referencia a una de las formas en las que se discrimina el género femenino por parte de la sociedad en función de la característica principal de la sociedad chilena, es decir, como se ha inculcado la “heteronorma”, la cual es sexista y machista, se debería incorporar la perspectiva de género en todas las asignaturas y en cada una de las aulas, acusa además de la existencia

de bastantes profesionales de la docencia “heteroformados”, por ende, nos muestra que le gustaría partir por allí, ya que considera que no todos ni todas las docentes hacen esa autocrítica de sus prácticas.

Por su parte “Flora” señala un aspecto relevante por el cual la sociedad ha vivido bajo la heteronorma, hemos señalado con anterioridad que existe una interrelación entre la tradición cultural histórica, la heteronoma y la discriminación de género y disidencias. Hablamos del rol que tiene la Academia de imponer una historia segregadora, excluyente y posicionada desde una minoría que controla el poder del discurso, es elitista y clasista.

Por lo tanto uno de los desafíos más importantes radica en la importancia de que en todo ámbito de la sociedad no tan solo en aspectos educativos se hagan cambios efectivos en la inclusión de aquellos oprimidos, los cambios que el contexto actual posterior al estallido social nos ha enseñado es que las necesidades ya no son las mismas, que las mujeres ya no son sujetos sumisos en favor de la familia, tienen aspiraciones legítimas y que son parte de la sociedad.

## 2.2 Currículum y textos escolares: Sexismo en las herramientas educacionales.

Ambas docentes participantes enfatizan en este punto de análisis las diferentes perspectivas que ellas tienen en relación al desarrollo y la articulación del currículum escolar chileno propiamente tal, las limitaciones que éste posee en materia de género y su influencia en la educación en general y cómo se perpetúa en la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y específicamente en la enseñanza de Historia de Chile.

Además, en el análisis de los resultados al igual que se destapan las problemáticas que engloban al currículum escolar las docentes interpretan el sexismo en los libros o textos de aprendizaje de las y los estudiantes de Historia, haciendo énfasis en el análisis de los contenidos de Historia de Chile. Ambas docentes reflexionan desde sus experiencias el rol que ha cumplido esta herramienta educativa en el proceso de formación de las y los estudiantes.

### 2.2.1 Textos escolares e Historia de Chile

En consulta a las profesoras sobre si ellas creen que los textos escolares influyen en la práctica sexista que presencian en el sistema educativo nacional, y si ellas creen que afecte personalmente a las y los jóvenes de enseñanza media, que son quienes utilizan estos textos para su desarrollo educativo ambas participantes dan evidencia de reflexiones diferentes en relación al uso de los textos escolares y/o los documentos entregados por el Ministerio de Educación.

“Flora” apunta a los textos escolares como parte de la estructuración y materialización de la perspectiva y fines del Estado en la sociedad, considera que se reflejan los intereses e ideas de lo que el Estado quiere, opina además que considera que efectivamente existen buenos contenidos en las páginas de los textos escolares, pero que se falla en el enfoque que se le da a los saberes dentro de él, opina que este enfoque es puesto a propósito por el Estado para que se logre validar a este y al sistema.

Para “Flora”, el texto condiciona a las y los jóvenes, ya que se materializa la ideología gubernamental, ya que estos plasman la identidad nacional y limita las opciones de saberes. Además, reafirma desde sus experiencias en aula como las y los estudiantes interiorizan este discurso sexista chileno expresado en los libros de texto, el cual responde a la ideología conservadora que el Estado chileno se preocupa en mantener estable.

Por el contrario, “Amelia” nos expresa que preferiría pensar que los textos no influyen tanto, ya que nos informa que generalmente no se suelen utilizar mucho los textos oficiales para lograr llevar la clase, además, opina que los textos no se adecuan tampoco a las realidades de las y los estudiantes, acusando que estos textos poseen un lenguaje poco amigable para ellos, y que muchas veces piden actividades que resultan ser muy avanzadas para muchas escuelas públicas que no han tenido una buena base educativa.

Además, vuelve al tema de la poca existencia de mujeres y su verdadero rol en la historia y la sociedad en los textos, alegando que principalmente se puede encontrar hombres en diversos espacios históricos y minimizan el rol de mujeres durante todo proceso histórico, lo que anula motivaciones y con ello oportunidades a futuro de muchas niñas y adolescentes que no están siendo educadas con información de mujeres, invisibilizando la participación de ellas a lo largo de la historia.

Si bien las percepciones en este ámbito discrepan por parte de las docentes en el uso del texto escolar si es correcto mencionar que las atribuciones que posee son determinadas por la ideología que impone el Estado y que el cuerpo educativo docente debe impartir en las clases, responder a una lógica predeterminada de un modelo educativo general y que no responde a las necesidades de las y los docentes y las y los estudiantes en la actualidad.

En las reflexiones propuestas y descritas por las docentes participantes se identifican en los textos escolares la presencia de sexismo desde el momento de su creación, es decir, desde la revisión bibliográfica que esta contiene la cual indica que mayoritariamente es una herramienta escrita por autores masculinos. Los textos de Historia chilenos enfatizan en la lectura explícita de la Historia de Chile sin dar cabida, como mencionan las docentes a un mayor espacio dispuesto para comprender el rol de las mujeres en los diferentes escenarios políticos, económicos, sociales, etc.

Las docentes dejan en evidencia que los textos escolares no cuentan con una regulación igualitaria en la distribución de los contenidos, en algunas páginas podemos encontrar referencias a mujeres y su participación en la sociedad, sin embargo, reducida y limitada a cuadros pequeños, inferiores y con un discurso que analiza a grandes rasgos aquellas formas en las se hace referencia a las mujeres o se puede evidenciar que a lo largo de las demás páginas no existen referencias lo cual crea como consecuencia que las y los estudiantes aprendan e interioricen que las mujeres no forman parte de la Historia de Chile.

Enfatizando en el rol docente y en relación a lo descrito anteriormente, la tarea que tienen las y los docentes de la asignatura es que por cuenta propia investiguen y den espacio a la historia de las mujeres en los contenidos que trabajan.

En este punto, cabe la necesidad de problematizar qué docentes buscan desarrollar o trabajar temas de género en las aulas de clases, las docentes interpretan que son docentes mujeres quienes ponemos en la palestra enfoque de género en las clases, lo cual no es casual ya que somos las mujeres quienes hemos vivido la discriminación y la exclusión en la sociedad, en las aulas de clases, en la formación académica, etc. es una necesidad que surge desde el rol femenino porque los hombres al vivir en el espacio normalizado sexista no han sufrido discriminación ni han sido apartados, más bien todo lo contrario, los hombres en Chile han vivido bajo la comodidad del patriarcado, por lo tanto las mujeres intervienen en las aulas destacando aquello que la historia oficial no quiere comentar ni hacer ver.

Las participantes tanto “Flora” como “Amelia” reconocen que este problema en torno la calidad de los textos escolares afecta en el aprendizaje de las y los estudiantes, es posible notarlo cuando las docentes hacen referencia a las falencias que tiene este instrumento pedagógico, afecta en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes ya que el texto escolar no tiene la profundización necesaria de los contenidos, no trabaja temas de género en la historia de Chile lo cual excluye a las mujeres de poder creer pertenecer a la historia de su territorio.

Dada estas referencias ambas participantes concuerdan en que en sus clases de Historia de Chile y en general no utilizan el texto escolar por las falencias que tiene en sus discursos, no contribuye a la enseñanza integral de conocimientos por lo que las docentes utilizan otros tipos de herramientas didácticas para poner en primer foco abordar temas de género, ya sea en la asignatura o en todas las asignaturas.

A palabras de “Amelia”, “respecto a que si creo que afecte a los estudiantes, si soy sincera creo que si no se los digo quizá no lo notan, de un curso de 38 puede que tenga dos niñas que sí se hagan la pregunta, pero ya esto es como generalizado en los distintos cursos a veces siento que no es como un tema para ellos y ellas ni para la familia, jamás un apoderado

me ha dicho “¿profesora porque no se ve eso?”, no hay un interés, quizás también tiene que ver con esta misma idea de normalizar que vivimos en una sociedad sexista y que hasta ahora no se ha cuestionado ni problematizado tampoco”

Es importante reconocer que está tan arraigada en el cuerpo docente y en las y los estudiantes la construcción cultural patriarcal que las docentes problematizan la manera en que si no se abordan temas de género las y los estudiantes no reconocen que existe un problema en el tipo de aprendizaje que tienen en las escuelas por lo que normalizan el sexismo y es trabajo de las docentes cambiar ese paradigma educativo.

### 2.2.2 Sexismo presente en el currículum chileno

El currículum se ha manifestado como un instrumento que responde a las necesidades educativas que el Estado ha buscado desarrollar en las escuelas o instituciones educativas, la implementación del currículum oficial como guía de la enseñanza para las y los docentes presenta sexismo en su interior. En este punto las docentes hacen manifiesto de ello y reflexionan en torno al currículum en general y en el correspondiente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Al preguntarles si creen que el sexismo está presente en el currículum escolar no presentaron duda al decir sí, lo cual genera un problema que se debe analizar ya que al afirmar con tanta certeza y claridad nos hace pensar que definitivamente las mujeres sienten que el currículum escolar es discriminatorio y sexista, a pesar de haber entregado el espacio de la duda y reflexión personal ambas docentes reconocen a simple vista las características de un currículum sexista.

A palabras de “Flora”, “Yo creo que el currículum es muy sexista, sí por supuesto que sí, no estaríamos teniendo esta conversación si no lo fuera”.

Por su parte “Amelia” apunta a que la unidad de progreso definido no deja espacio a las mujeres en el currículum, a modo de ejemplo, señala que a pesar de que se hable de muchas guerras dentro del currículum, no se le da la palestra al rol que cumplieron las mujeres durante estas guerras, y que por ende muchas veces es ella, a través de voluntad propia que lleva material explicativo y didáctico que sí habla sobre las mujeres y su rol durante guerras y en diferentes periodos históricos. Teniendo que ella, por sus propios medios apuntar hacia una educación con perspectiva de género.

La relación que existe entre la educación sexista, el currículum nacional oficial y los textos escolares corresponde a una red conectada en que la misma información, discurso, reflexiones deben ir en vista de la ideología patriarcal y capitalista del Estado, el cual debe centrarse en la escuelas en cumplirse y acatarse, evidenciando también de esta forma un tipo

de discriminación de género, ya que en todas las dimensiones mencionadas el rol femenino queda implícito, oculto y que son las y los docentes quienes tienen la oportunidad y/u obligación de modificar en las aulas de clases.

Otro aspecto importante que interpretamos desde las reflexiones de las participantes tiene relación con aquello que ellas sienten necesario cambiar, haciendo alusión a las utopías y sueños que nacen desde ellas como profesionales de la educación en considerar un posible cambio en la educación sexista con respecto al currículum escolar.

La docente “Flora” señala que incluiría temas sobre las sexualidades y de género en el currículum, apunta la importancia de visibilizar la mujer y su historia, además de incorporar contenido con enfoque de género y apostar sin lugar a dudas por una educación no sexista y que luche en contra de la discriminación, junto con ello, señala la importancia de también escuchar a estudiantes para este cometido, y así también hacerlas y hacerlos parte de la historia, finalmente concluye su respuesta mencionando que en realidad cambiaría todo el currículum por uno más cercano y con visión de género.

En este sentido la docente considera que una parte de la educación y del currículum nacional que deben transformarse es en la idea de que las y los estudiantes sean aquellas y aquellos sujetos dueños de su propia historia, el currículum nacional no adopta las diferentes realidades educativas, ni menos las realidades sociales en las que se desenvuelven diario las y los estudiantes, por lo tanto es fundamental primero cambiar la visión protagonista del Estado y su visión de educación ya que es el cuerpo educativo in situ en las aulas de clases quienes dan vida al desarrollo integral de cada una y uno.

La educación que se manifiesta en el currículum educativo no responde a la variedad de contextos, no aborda en la formulación ni en la práctica de este temas de género y en caso de existir se acota a un espacio reducido, de varios temas que se trabajan en Historia de Chile muy pocas referencias en los Objetivos de Aprendizaje o en los Índices de evaluación se hace referencia a enfatizar el rol de la mujer.

Por su parte. la docente “Amelia” enfatiza en la idea de restaurar el currículum hacia uno no tan grande, ya que apela a que no es posible terminar con todos los contenidos que se le exige, además apunta a que está más priorizado, ya que cae en un eterno dilema sobre qué priorizar, si el ¿abarcarse contenido? o ¿profundizar el contenido?

En función de lo que expresa “Amelia” la formulación de los contenidos que se adjuntan a ser enseñados y aprendidos corresponde a un conjunto vacío de contenidos que están expuestos para que las y los docentes enseñen, vacío debido a que si bien existe una amplia gama de contenidos en la asignatura de Historia y propiamente más aún en Historia de Chile

no hay cabida en priorizarlos para que las y los estudiantes aprendan los contenidos precisos pero también que se puedan profundizar dado el tiempo que existe.

No sirve tener una variedad de contenidos si en la práctica docente existe la problemática fundamental de tener que “apurar el paso” para alcanzar apenas a ver todo lo que el Ministerio de Educación propone, las escuelas y los cuerpos docentes son fiscalizados constantemente para observar el cumplimiento del currículum y a pesar de evidenciar las falencias que las y los docentes plantean no se ha buscado una solución sistemática.

Las falencias que existen en el currículum conlleva a que tanto las y los docentes como estudiantes pasen por procesos de estrés mental y una sobre exigencia académica, que se puede evitar si se atienden las problemáticas, no todo es sistémico, no todo es maquinizado, las autoridades educativas deben dejar de pensar que tanto docentes como estudiantes somos máquinas vacías que solo deben acudir a la memoria para aplicar la educación. Esta perspectiva de la educación es la que ha perdurado a través de las generaciones por medio de las evaluaciones estandarizadas, formas de enseñanza, didácticas excluyentes y la normalidad de rendir sin importar los costos. En el fondo reconocer que estamos inmersos en una educación capitalista.

Como es mencionado con anterioridad por parte de la docente “Flora” y “Amelia” una forma de contrarrestar este modelo educativo recae en contemplar aspectos que el currículum no abarca, como educación sexual integral, ya que se entiende como un espacio de inclusión para mujeres y disidencias, por otra parte la reestructuración de las prioridades de contenidos en las asignaturas y claramente en la asignatura que nos compete. Estos aspectos colaboran a desarrollar una educación con mayor calidad y derribando las barreras sexistas que esta posee.

### 2.3 Experiencias educativas en la enseñanza de la Historia

Analizar las experiencias educativas que las docentes tienen en sus respectivos trabajos o en sus años como docencia entrega información más completa sobre los procesos de enseñanza de la Historia y de Historia de Chile, dado que influyen las maneras en que se articulan los conocimientos, las planificaciones, herramientas didácticas y las evaluaciones en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Ambas docentes nos comentan en las preguntas de investigación orientadas a abordar estos temas como ellas crean y manejan sus aulas de clases tomando en cuenta las realidades y contexto que sus estudiantes poseen comprendiendo que la calidad del aprendizaje depende de la calidad de la enseñanza por parte de las y los docentes.

Al analizar la creencia de que existe un déficit de los conocimientos de las mujeres en los siglos XIX y XX en la enseñanza de Historia de Chile ambas docentes entregan reflexiones significativas.

La profesional “Flora” reflexiona inmediatamente que, si lo cree, ella considera que todo se trata de invisibilizar a la mujer, de cómo se nos minimiza al máximo nuestra participación en la historia para que las mujeres no cuestionemos el rol que se nos ha impuesto por el patriarcado. La participante considera que, al no incluirse en la historia, esta ya no nos es cercana, ya que no hay pertenencia alguna respecto a ella. También señala la importancia de la reivindicación de la mujer, y de problematizar este déficit para visibilizar la falta de ello.

Por otra parte, la docente hace hincapié en que en la historia general las mujeres han sido oprimidas y calladas en los procesos históricos tanto nacionales como mundiales, que han marcado la concepción de vida y normalidad que conocemos hoy, y en la cual estamos inmersas.

Comprender la realidad cultural chilena también tiene relación a cómo la religión ha intervenido en la concepción de la identidad nacional, en el que el rol femenino se limita a la casa, pero también debe responder a las cualidades de una “dama”, no responder a estos patrones patriarcales religiosos condicionan la vida que lleva diario la mujer. En la educación propiamente tal los asuntos religiosos también afectan en la calidad de la enseñanza y aprendizaje ya que las normas de colegios laicos o católicos se imponen en un filtro del discurso que se debe respetar manteniendo una lógica de dependencia de las mujeres tanto en los contenidos de la asignatura como en las planificaciones docentes a filtrar sus métodos didácticos para no tener problemas y no ser despedidas.

Por su parte la docente “Amelia” enfatiza en los conocimientos atribuidos en la Historia de Chile correspondientes a mujeres manifestando que aquellos conocimientos que imparte tanto el currículum como la formación académica que le entregan como docente en formación en la universidad no hay una amplia gama de temas en los que se aborden la participación femenina en la historia lo cual la posiciona desde su rol como educadora a comprender que buscar instalar en la enseñanza de la Historia e Historia de Chile en las aulas temas con enfoque de género nace por su propio interés.

Otra de las reflexiones que surgen en cuanto a la enseñanza de la Historia e Historia de Chile tiene relación con las herramientas didácticas que ambas docentes recurren frecuentemente para realizar las clases, teniendo consideración en abordar y problematizar los temas de género en las aulas de clases. La libertad de enseñar a sus medidas y convicciones es un valor que como docentes debemos mantener siempre, a pesar de tener en contra un sistema educativo que excluye y calla a aquellas y aquellos que intervienen críticamente en el sistema

escolar, pero, es importante mantener firmemente la coherencia y ser consecuente con el rol docente femenino, el cual está cargado con una lucha constante de hacer visible las falencias y entablar mejoras educativas desde el rol como mujeres, mujeres que nunca más permitirán silenciar sus voces nuevamente.

La profesora “Flora” nos comenta su descontento a lo que historia de Chile se refiere, pero asume que se debe enseñar de todas maneras, por lo que suele trabajar desde las habilidades, hace un especial énfasis en la multicausalidad que le permiten analizar a sus estudiantes la historia desde sus diferentes perspectivas. Junto con ello, “Flora” alude a la importancia de mantener una postura crítica y reflexiva respecto a estos contenidos, y menciona la importancia de dar enfoque de género e integrador a sus clases.

Para la docente una herramienta fundamental para el desarrollo de las clases se centra en enaltecer las habilidades de las y los estudiantes ya que el conocimiento es algo que se puede comprender si se aplican las habilidades correctas, como, por ejemplo, pensamiento crítico, habilidades de comunicación, de expresión, habilidades de criticar y cuestionar los conocimientos que se abordan en las clases, incorporar habilidades en las aulas de clases significa dar un pie a una comprensión de la Historia con un enfoque participativo y activo de las y los estudiantes, la cual al potenciarse y al desarrollarse de manera constante se instalan en la mesa formas de combatir la discriminación de género.

A su vez, en relación a cómo incorporar temas de género en el marco de búsqueda de herramientas pedagógicas la docente manifiesta que si bien no todos los contenidos tienen enfoque de género no es suficiente con tener la disposición de querer cambiar el paradigma, sino que se requiere de tiempo y saberes y estudio de los temas para poder abordarlos en las clases lo cual también conlleva a ser un poco más difícil querer trabajarlos.

Señala además que debe haber una reestructuración de la cantidad de estudiantes que existen en los cursos, ya que también se presenta como dificultad para enseñar los contenidos en las clases y poder tener las herramientas necesarias para innovar en la creación de material didáctico pues al tener cursos grandes las herramientas didácticas se limitan para que todo el grupo pueda desarrollarlas.

Por su parte, la profesora Amelia nos comenta que suele llevar libros de su propiedad como material didáctico de clases, libros que sí poseen enfoque de género.

Además, nos menciona que ella desde lo personal es una persona muy visual, por lo que pretende siempre acompañar sus clases de presentaciones llamativas, y finaliza la respuesta con un aire esperanzador, mencionando que el Chile actual da muchas oportunidades para reformar la historia.

Durante la entrevista la docente nos muestra un texto denominado “Herstory” el cuál aborda la Historia desde el rol femenino a lo largo del tiempo y hasta la actualidad, es un libro que se basa en las explicaciones por medio de imágenes por lo cual responde a la convicción de la docente en querer que sus estudiantes aprendan no tan solo desde la lectura y el análisis de información sino desde las interpretaciones que las imágenes entregan, potenciando de dicha forma que las y los estudiantes cuestionen, imaginen, interpretan de diferentes maneras los procesos históricos aportando además al desarrollo en su formación cognitiva e integral.

Además, considerando el contexto actual, es decir, la llegada de la pandemia ha dificultado el proceso de enseñanza y ha modificado las alternativas didácticas que las docentes tienen e implementar normalmente, la docente “Amelia” enfatiza en este punto al mencionar que ha debido aprender muchas cosas nuevas en formatos digitales para poder mantener esa dinámica educativa y la relación de enseñanza-aprendizaje que tiene con sus cursos.

Modificar los ambientes educativos en función de la pandemia significa un peso extra para las y los docentes, simboliza horas de adaptación a estas nuevas modalidades y que se espera tener buena aceptación también por parte de los cursos, lo cual también se dificulta a no poder tener el mismo control grupal en un aula común a saber si lograron realmente aprender vía online.

### 3. REFLEXIÓN EN TORNO A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el significado de la educación sexista?, ¿Cómo las profesoras de enseñanza media en Historia y Ciencias Sociales distinguen la relación entre el sexismo y el contenido de Historia de Chile?, ¿Como la perspectiva de género se desarrolla en la enseñanza del contenido de Historia de Chile?, ¿Cuáles son las percepciones de las educadoras de enseñanza media en torno a la discriminación del género femenino en la enseñanza de Historia de Chile?, ¿Cuál es la importancia de la participación de las profesoras de Historia y Ciencias Sociales en el análisis de la enseñanza del contenido de Historia de Chile?

Fueron estas las preguntas que nacieron desde nuestro más profundo interés de querer corroborar que no éramos solo nosotras quienes si visualizamos y percibimos la educación algo injusta con las mujeres desde nuestros años de escolaridad, es por ello que a través de estas preguntas buscamos conocer la opinión de otras mujeres, pero esta vez de quienes se posicionan desde el otro lado del aprendizaje, son las maestras también víctimas de esta realidad, presionadas por transmitir contenido histórico nacional que no las representa. Estas

fueron nuestras incomodidades al momento de aprender, y pretendemos que a través de la visibilización de esta problemática, no se convierta también en una incomodidad al enseñar.

Esperamos que estas preguntas de inicio ya no lo sean más en un futuro cercano, que la educación sexista ya no sea un tema presente, y que sea recordado con amargura pero superación, y que desde la educación en las escuelas se pueda aportar un granito de evolución hacia una sociedad más justa para todas, todes y todos.

#### 4. APORTES AL CAMPO DISCIPLINAR, CIENTÍFICO Y ESCOLAR

Como aspirantes a la docencia en el área de la historia y las ciencias sociales, poseemos una enorme responsabilidad en orientar a la formación de futuras y futuros ciudadanos, críticas, críticos, reflexivas, reflexivos, participativas y participativos en esta dura carrera sin meta hacia una vida sociedad.

Sentimos la misión de formar estudiantes bajo una lógica de búsqueda de justicia y democracia, y como mujeres sentimos la necesidad de derribar las barreras que se nos han levantado a lo largo de la historia, secuestrada y escrita bajo lógicas patriarcales, desde la visibilización y develando el verdadero rol que han cumplido las mujeres en el tiempo.

Pretendemos que este aporte pueda ser fuente de inspiración a quienquiera que desee marcar la diferencia desde la enseñanza, y que sea consciente de la importancia de reproducir acciones de cambio a través de la enseñanza de historia y ciencias sociales a través de una perspectiva de género, de esta manera pretendemos aportar a la formación de estudiantes llenos de valor e instinto crítico hacia una sociedad que pretende mantener las divisiones. La unidad y el respeto podrían ser consecuencias directas de una educación no sexista, que señala la importancia de cada una, uno y une la historia y en esta sociedad.

A nivel de los ejes temáticos, y teniendo en cuenta las reflexiones de las profesionales entrevistadas respecto a ellos, concluimos que es imperiosa la inclusión de una mayor historiografía femenina en todas las etapas de formación de estudiantes, da igual la institución o nivel que se esté cursando, ya sea desde los años de formación de las y los profesionales dentro de nuestras academias y universidades, hasta la entrega de conocimientos en espacios educativos escolares. Las mujeres no debemos quedar ajenas a la historia ni a su interpretación de esta, de esta manera se podría avanzar a una educación no sexista y que no beneficie la discriminación en base al género que ha entregado la invisibilización de las mujeres y las disidencias a lo largo de los procesos históricos.

Logramos identificar la falta de información respecto al rol de la mujer en la historia nacional enseñada en escuelas en niveles de educación media, además de la poca historiografía utilizada creada por mujeres en textos escolares, así reconocimos que efectivamente no existe un equilibrio de entrega de sabiduría por parte de ambos géneros, se hace notable la evidente generalidad de historiografía masculina en las herramientas entregadas por las entidades estatales a cargo de las instituciones escolares a lo largo del país.

## 5 LIMITACIONES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El principal desafío es esperar que para que se logre llegar a un cambio real sea imperativa la directa participación de las entidades gubernamentales encargada de los temas educativos, ya que, docentes pueden hacer personalmente cambios y querer aportar más de lo que se les exige desde las bases curriculares, pero mientras no exista una constante formalidad en la observación de no caer en educación sexista en los espacios escolares, será difícil lograr verdaderos cambios que logren llegar a todas, todos y todes les estudiantes a nivel nacional.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, R., & Parra, J. (2013). Una de romanos y romanas: la mujer y las relaciones de género en el peplum. *Revista Historia Autónoma*, 3, 29–46.
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223.
- Antón, E. y Durán E. María. (11 de junio 2018). ¿Dónde está la génesis del sexismo en la educación chilena? Comunidadmujer <https://www.comunidadmujer.cl/2018/06/donde-esta-la-genesis-del-sexismo-en-la-educacion-chilena/>
- Añazco, O. Ancan, P. (2011.) “Abordaje de la perspectiva de género en los textos de Historia, Geografía, y Ciencias Sociales de 1 ° año Medio. [Tesis de Pregrado]. Universidad del Bio-Bio, Chile.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Akal.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Akal.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Ballarín, P. (2006). La educación «propia del sexo». En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 37-58). Akal.
- Bas-Peña, Encarna. (2014). EDUCACIÓN SOCIAL Y GÉNERO/SOCIAL EDUCATION AND GENDER. *Scholarly Journals*, N.º 23, 13-20.
- Blanco, N. (2003). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 50-56.
- Carretero, M. (2009). Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: Una hipótesis explicativa. Seminario Internacional: Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, 70–78.
- Cisternas, F. C. (2004). La enseñanza de la historia y el currículum oculto en la educación chilena. *Reflexiones Pedagógicas*, 12. 48-59.

- Covacecich, C. y Quintanella-Dávila, G. (2014). Desigualdad de género, el currículum oculto en los textos escolares. *Banco Interamericano de Desarrollo*. 1–76.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 81–93.
- Educación 2020. (2018) ¿Qué es la educación no sexista y por qué las mujeres luchan por ella? 2020, de Educación 2020 <https://educacion2020.cl/noticias/que-es-la-educacion-no-sexista-y-por-que-las-mujeres-luchan-por-ella/>
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Ed. Síntesis.
- Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). “Sexismo ambivalente: medición y correlatos” 1-11
- Facio, A. y Victoria, A. (2017). Los derechos culturales y los derechos de las mujeres son Derechos Humanos y como tales, deben ser gozados en igualdad. *Revista europea de derechos fundamentales, Extra*, 29, 47-70.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. 20.
- Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Revista UNIVERSUM*, 16.
- García Ael, M. C. (2015). *Discriminación femenina en el ámbito laboral: aspectos descriptivos y contextuales de los estereotipos de género (Tesis Doctoral)*. Facultad de psicología Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 35–65.
- Harding, S. (2006). Estudios feministas poscoloniales sobre ciencia: recursos, desafíos y diálogos. En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 19-36). Akal.
- Hoyos, M. (2002) “Sexo, Género y Usos Lingüísticos” Universidad de Granada, p. 20
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

- Jiménez A., Claudia. Jones A., Eduardo y, Vidal L., Cristian. (Agosto 2019). Estudio Exploratorio de Factores que Influyen en la Decisión de la Mujer para Estudiar Ingeniería en Chile. *SciELO Analytics*, 30, n.4.
- Lagarde, M. (1996) "Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia" Madrid, España. pp. 1-239
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Gobierno de la Ciudad de México e Instituto de las mujeres del Distrito Federal.
- Landa del Río, Luis. y Pinto Arratia, Victoria. (2018). El Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7.º básico. Chile: Ediciones SM Chile S.A.
- Martini Armengol, Gabriela y Bornand Araya, Marcela. (Diciembre 2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *NOMADÍAS*, 26, 45-67.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Pearson Educación.
- MINEDUC. (2014). "Educación para una igualdad de género. Plan 2015-2018" Unidad de Equidad de Género. Mineduc.
- MINEDUC. (2015). Bases Curriculares 7º Básico a 2º Medio. Mineduc.
- MINEDUC. (2016). Programa de Estudio 1º Medio. Mineduc.
- MINEDUC. (2016). Programa de Estudio 2º Medio. Mineduc.
- MINEDUC. (2020). Priorización curricular 1º Medio. Mineduc.
- MINEDUC. (2020). Priorización curricular 2º Medio. Mineduc.
- MINEDUC. (2020). Texto escolar Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1º Medio. Santillana.
- MINEDUC. (2020). Texto escolar Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2º Medio. SM.
- Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>

- Montoya Ramos, M. M. (2006). La historia verdadera. *DUODA Estudios de la diferencia sexual*, 31, 181-186. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/63198>
- Montoya Ramos, M. M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina.
- Morelli, S. (2006). "Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa" p. 9
- Naciones Unidas. (2020). Desafíos Globales, Igualdad de género. Junio 2021, de NACIONES UNIDAS.ORG Sitio web: <https://www.un.org/es/global-issues/gender-equalit>
- Nash R. Claudio. (junio 2018). Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *NOMADÍAS*, 25, 123-134.
- Nava Saucedo, Diana Carolina; López Álvarez, María Guadalupe. (noviembre-diciembre, 2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, núm. 164, pp. 47-52.
- Núñez, I. (2015). Reflexiones pedagógicas y curriculares al estudio de la historia de las mujeres en Chile. *Proyecto Editorial*, 9.
- Pérez, C., Gargallo, B. (2010) "Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares" p. 8
- Roda, P. (1995). La Historia de las mujeres: La mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, 11, 47-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4806693>
- Rodríguez, C. (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.
- Romero, R. (2012) "El sexismo en los contenidos de los libros de texto." Universidad de Sevilla, España.
- Ruíz, L., Vallejos, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, Vol. 10. N°2. 125–145.
- Saballa, D. y Urzúa, S. (2021). El aporte performático del movimiento feminista al estallido social chileno: entre lo festivo y lo disruptivo. En S. González, C. Barraza, I. Magaña, C. Calquín y D. Castillo (eds.), *Chile en el vértice de la transformación social* (pp. 117-140). USACH.

- Sáez, I (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Sánchez, C. y Morcillo, R. (2016). *La concepción del currículum escolar en Michael W. Apple*.
- Scott W. Joan (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. 265-302.
- Sendón de León, V. (2003). *Mujeres en la era global. Contra un patriarcado neoliberal*. Icaria.
- Sepúlveda, Paulina. (2020). Apenas el 38% de la investigación y desarrollo (I+D) en Chile es desarrollado por mujeres. La Tercera, versión web 10 feb.
- Serret, S. (2006) "El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina" Instituto de la mujer Oaxaquena Ediciones. Oaxaca, México. pp. 1-176
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui*, 41, 1473–1486.
- Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Reflexiones Pedagógicas*, 20, 11.
- Stevenson, A. (2013) "El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje."
- Subirats, M., y Brullet, C. (1999) "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta". pp. 189-225
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Vidal, F., Pérez, I., Barrientos, J. y Gutiérrez, G. (2020). Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200021>
- Villalobos, C. y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- Wollstonecraft, M. (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*. ISTMO, S.A. España

Zárate, M. y Godoy, L. (2005). *Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile. Cuadernos de investigación n° 2*. Centro de Estudios de la Mujer.

# ANEXOS

## Anexo 1

*Transcripción preguntas y respuestas de guion a profesoras “Flora” y “Amelia”:*

1- ¿Qué entiende o cómo definiría el concepto de educación sexista desde su rol profesional?

Respuesta profesora Flora:

“...pues eso yo lo puedo visualizar como una educación donde, por ejemplo, si me voy desde el punto de vista como de ir propiamente de la historia no? por ejemplo las fuentes que se utilizan o incluso las fuentes que yo utilizaba para estudiar en la universidad eran hombres, batallas, guerras; y nunca se mencionó o nunca tuve la oportunidad de estudiar por ejemplo en torno al movimiento feminista en las sufragistas”

“...también lamentablemente yo siento que el sexismo está hasta nuestros estudiantes y eso también es rudo como educadora visualizarlo porque veis que todo un sistema está dominando, oprimiendo, invisibilizado y al final para mí la educación sexista es el predominio siempre de la masculinidad y del sistema patriarcal al replicar y el mantener un sistema que durante tantos años ha estado en la palestra.”

“yo creo que eso lo he ido aprendiendo cómo siendo mucho más grande, mucho más consciente del entorno”.

Respuesta

profesora

Amelia:

“...como que no tengo el recuerdo de haber visto como desde una perspectiva teórica la educación sexista, creo que es algo que más bien una va cómo adoptando en el camino, en la experiencia y creo que la educación sexista en Chile es esa educación dónde se pone en énfasis en un sexo en específico que sabemos que la historia además de estar escrita por los vencedores está escrita por hombres, entonces desde ahí la percibo yo.”

“Yo creo que es como algo que las profesoras manejan de manera personal y muchas veces no siempre se hace, al menos yo desde mi experiencia trato de siempre incluir, como si vamos a ver personajes de un proceso histórico suelo hacer la pregunta “y ¿qué pasaba con las mujeres en ese momento?”

2-¿Percibe usted como docente la existencia de educación sexista en el contenido de historia de Chile?

Respuesta profesora Flora:

“En la universidad la forma en que se me enseña enseñaba particularmente historia de Chile era nefasta, muchos autores hombres, creo que solo tuve la oportunidad de revisar una historiadora, qué es chilena, Sofía Correa que fue la única en todos mis años de carrera, de hecho se lo vi como en mi cuarto año y si lo llevo a nivel como de contenido de articulación

como del currículum por supuesto que sí.”

“...también pongo como el caso con los contenidos que unos ve como tradicionalmente en en historia, son contenidos entorno a la historia de los hombres y eso me da mucha rabia porque se estudia y principalmente creo que es eso es la guerra y son estados y son los hombres los que están en la palestra y es un mundo globalizado que está dominado por hombres y claro pues quedamos las disidencias y las mujeres fuera y eso tampoco se visibiliza el interior del colegio.”

Respuesta profesora Amelia:

“Sí por supuesto, yo creo que es cosa de ver quiénes son los héroes, son todos hombres, como que cuando hablamos de Chile república independiente, proceso de independencia y son los mismos de siempre, yo creo que en las últimas décadas quizás se ha logrado cómo realizar un poco a otros héroes y dejar un poco de lado O'Higgins, porque por mucho tiempo era como solo él, luego entra a este espacio Carrera, Rodríguez, etc., pero no están las mujeres, recientemente revisando el libro de estudio de sexto, como les comenté había un espacio pequeñito para Javiera Carrera y Paula Jaraquemada, y que decía que ponían la casa para reuniones, este era como el rol de ellas y yo tuve que hacer como una aclaración a mi clase, porque este es un material que tienen todos los estudiantes en sus casas y que también se nos pide usarlo,... desde esta lectura si es visible este sexismo.”

3- Cómo afecta la tradición historiográfica chilena en la construcción del sexismo en la educación?

Respuesta profesora Flora:

“Afecta nocivamente, al punto que una siento rabia a mí, me da rabia, como que no puedo comprender, ¿cómo no vamos a parecer también en las páginas? ¿Cómo nuestro rol sólo va a estar limitado en casa?, ¿cómo no vamos a hacer algo también?”.

“También pienso que pasa mucho por la academia, también culpo a la academia, porque la Academia también te condiciona y selecciona, entonces siempre estamos tan relegadas desde la academia, desde el colegio, desde la sociedad entera. Yo pienso la educación desde hoy quizás en adelante y atendiendo la pregunta, es dando cabida y visibilidad a las diversidades, tenemos tanto como para sacar a la luz y yo pienso en nuestros niños adolescentes o también lo pienso en mí desde pequeña me hubieran visibilizado, que existió un Pedro Lemebel, que existía una Gladys Marín, es transversal en todas las asignaturas para que le chiquillas dentro del colegio y su entorno educativo, que no solo sea pedagógico, sino que también haya un acompañamiento, una contención, un apañe desde su ser más interno hasta su ser más social como parte de la historia y de esta sociedad, también somos sujetos activos entonces no me gustaría negarlo todo si no es en base al respeto y la visibilidad de las disidencias y asignaturas con enfoque de género.”

“...por supuesto que desde que se inicia como los primeros años de la historia de este estado hasta la actualidad obvio no iba a haber cabida la participación femenina, porque incluso cuando las mujeres se han organizado ya de alzado la voz poco menos que son “las históricas” que necesitas un poco de atención, y es frustrante”.

“La historia historiografía tanto hombres como mujeres, o personas en verdad, se puedan abrir el camino y hablar de una historia integral sin tener que estar siempre enfocado a la historia dominante, oficial, no hay, no se toman en cuenta otros tipos de historia, historia oral también está la historia popular, está la historia social, la historia del bajo pueblo, ¿qué pasa con eso entonces? El movimiento obrero yo pienso, inicios del siglo XX, por ejemplo, aquí en Chile comienza cierto movimiento obrero, mientras también tiene una especie de simultaneidad con el movimiento feminista, pero eso no existe, no te lo enseñan en la universidad.”

Respuesta profesora Amelia:

“Estoy pensando en los tiempos de universidad y claro, una leía mayoritariamente hombres, y si pensamos como en historia de Chile encontramos hombres como fuentes, y en la historiografía son otros hombres que escriben acerca de lo que los hombres escribieron, yo creo que ése también es un problema grande que tiene la Academia, que es tan cerrada y estricta y tiene como estas normas, tan tradicionales en la misma universidad. Me acuerdo que tenía pocas profesoras, al menos de los ramos de historia, había unas dos, y creo que es un gran problema, porque en el fondo desmotiva a las mujeres a irse por ese lado,... Pero estar ahí y ver ese mundo que es tan difícil para la mujer yo creo que a muchos nos desmotiva en el camino, eso sería como un gran desafío, ampliar un poco este mundo académico.”

4- ¿Cuál es el rol y la responsabilidad que le cae al Estado en materia de educación para abordar el rol de la mujer en la historia y sociedad chilena?

Respuesta profesora Flora:

“Yo siento que en temas como de educación el estado no ha sabido implementar esta visión. Es que la educación, así como una vez leí en un texto, que la geografía es un arma para la guerra, yo siento que la educación en sí quizás también es un arma, ya sea de defensa o lucha sumamente poderosa. Y eso el estado lo sabe, entonces no nos abordan los contenidos de una perspectiva crítica y reflexiva, por ejemplo en el caso de la historia, no se accede a distintas fuentes con distintos enfoques, se sigue replicando el conservadurismo, el fascismo y la idea de que la historia es objetiva y es una sola.”

Respuesta profesora Amelia:

“Lo primero que pensé que más allá del ámbito educativo, el Estado tiene que dejar de lado esta figura de la “señora María” y su eslogan de la mujer esforzada, sumisa, trabajadora, como que es tan paternalista hacia la mujer, y creo que ese es ya la primera tarea, y luego quizás darle el espacio a los profesores que corresponde en materia de educación.”

“..Creo que es vergonzoso si hacemos mirada de los distintos ministros y ministras de educación que hemos tenido la última década es difícil trabajar, cuando se supone que quién está liderando tienen ideas del trabajo que hay que hacer, y no reformulando un poco esta jerarquía, y no poniendo a personas aptas para ello. Somos profesionales de la educación y en ningún caso se nos considera para hacer las políticas educativas. Yo creo que esa ya es

una gran responsabilidad y una deuda que tiene el Estado con nosotros, como el darnos el espacio la importancia, y de una vez por todas dignificar nuestro trabajo que es fundamental”

5- ¿Cómo imagina o piensa que la educación chilena puede hacer un giro hacia una educación no sexista desde la enseñanza de la historia y en específico, de la historia de Chile?

Respuesta profesora Flora:

“Siento que es fundamental incorporar a todas las diversidades en la historia, de lo contrario la historia va a seguir siendo sexista y desde el poder privilegiado en el que se ha contado. La historia no sólo es del hombre, sino que es de todos, todas, todes que quieran contarla, que quiera escribirla, que quiera dar un testimonio de ella.”.

Respuesta

profesora

Amelia:

“Más que en la enseñanza de la historia de Chile en sí, es fundamental y necesario incorporar los temas de género en las aulas, porque no podemos aspirar a una educación no sexista sin incorporar estos temas, partiendo por los adultos tenemos como incorporado una visión súper heteronormada de la sociedad, entonces para poder enseñar historia de Chile necesitamos también reformular nosotros, como nuestras propias experiencias y perspectivas del mundo con una visión de género.”

6- ¿Cómo cree usted que influyen los textos escolares en la práctica sexista de la educación en nuestro sistema escolar y específicamente en las y los jóvenes que son parte de este sistema?

Respuesta profesora Flora:

“Es que yo siento que los textos escolares influyen en toda la estructuración del sistema educativo, o sea el texto escolar viene hacer la materialización del enfoque de la perspectiva de un ministerio que es parte de un estado, para mi el texto escolar es muy concreto, es la materialización de la idea que se busca que se consagre y que se mantenga en el tiempo, y me da mucha lata decirlo, porque igual siento que a veces tienen buenos contenidos, más siento que es el enfoque el que lo arruina, porque claro, responde a la lógica del estado. En los libros escolares tienen que tener el sustento político ideológico del país, de la estructura del gobierno, porque también es una especie de validación, yo les comentaba como en mi época escolar se nos enseñaba “el régimen militar” y no dictadura como tal, eso yo siento, con el libro de clases tú válidas el sistema”

Respuesta profesora Amelia:

“Mira por un lado quiero pensar que no influye, porque casi nadie usa el libro, al menos con mis colegas más cercanas hablamos que el libro no sirve, ni el de historia ni el de otras asignaturas, porque viene primero con un lenguaje que no es amigable, aunque te incluye un glosario al lado, no está al nivel como de los estudiantes, a lo más utilizo el libro para sacar mapas o puedo copiar quizás alguna fuente, pero los análisis de fuentes de los libros de historia son casi como para un estudiante de primer año académico, pero en el sistema

público las habilidades no alcanzan, definitivamente los textos no están aterrizados a la realidad.”

“Respecto al sexismo en los textos, como les mencioné antes a modo de ejemplo, estas mujeres que les mencioné antes (Javier Carrera y Paula Jaraquemada) y lo noto también cuando no veo mujeres, es como que es una suma de páginas y páginas donde no hay mucho espacio para entender la historia desde una perspectiva femenina, como que ni siquiera desde la cotidianeidad, o sea si enseñamos período colonial vemos la Hacienda y se ve como la perspectiva económica del trabajador como el inquilino, ni siquiera se aborda su familia, como están haciendo, como si fueran sólo hombres, solos depositados en un tiempo y un espacio yo creo que ahí lo lo identifiqué.”

7- Según su conocimiento, ¿Cuánto tiene de sexista y no sexista el currículum de historia y ciencias sociales de enseñanza media en nuestro sistema escolar?

Respuesta profesora Flora:

“Yo creo que el currículum es muy sexista, sí por supuesto que sí, no estaríamos teniendo esta conversación si no lo fuera”.

Respuesta profesora Amelia:

“Pues sí, lo considero sexista, me acuerdo en que en primero medio está la unidad de progreso indefinido y se ven grandes inventos y salen hombres pues, no había espacio para mujeres, y mujeres como Marie Curie a lo más venían en un pedacito así súper chiquitito del libro y como articulando con química, o también pienso en el rol de la mujer en la guerra, pero no era con Fuentes del libro, me acuerdo que tuve que buscar cómo en una noticia o algo para hacer ver el como si los hombres se fueron a pelear las que sostuvieron la economía fueron las mujeres, pero claro, eso no estaba en los textos”

8- ¿Qué es lo que usted personalmente cambiaría en el currículum escolar con respecto a la clase de educación que imparte? ¿Cree que esto podría combatir la discriminación de género que sufren niñas dentro de la escuela solo por ser mujeres?

Respuesta profesora Flora:

“Comenzaría a hacer un trabajo en torno a la historia de vida de cada estudiante, porque para comprender la historia, ya sea Universal de América o de Chile tienes que comprender tu propia historia. Para mí personalmente desde mi rol considero que lo personal es político, y también leí una frase que me hizo mucho sentido, que es político y pedagógico. Tus estudiantes son personas que piensan, que sienten, que también tienen problemáticas. que tienen contradicciones, que tienen dudas, que tienen certezas, ¿por qué no escuchar un rato eso?”

“¿Qué cambiaría entonces del currículum? lo cambiaría todo, lo haría más cercano sin duda, con un poco de género y apostaría también por una educación sexual integral que no sea sólo una asignatura, sino que sea una habilidad y un conocimiento que tanto estudiantes como educadores y el cuerpo docente de un colegio debería tener, se tiene que lograr esa

coherencia de lo contrario vamos a seguir en la misma, súper estancada y concreta llena de contradicciones“

Respuesta profesora Amelia:

“Yo creo que lo que cambiaría primero sería cómo reestructurar, es muy grande el currículum, y si somos realistas nunca alcanzamos a verlo todo, como que incluso presencial no llegábamos a fin de año, y ahora que está priorizado al menos a mí me pasa que hay ciertos objetivos priorizados pero no puedes enseñar, no se po, imperialismos sino has visto revolución industrial, como que dejaron de lado ciertos objetivos que son fundamentales para entender procesos, entonces los profes de historia caemos en una disyuntiva, ¿abarcó o profundizó? y ahí nos quedamos, entonces creo que lo primero sería como reformular eso, y en segundo lugar quizás poner más el énfasis en las habilidades que contenidos, porque al menos a mis estudiantes yo les digo que la prueba nunca van a tener que identificar fechas, a mí eso no me importa, pero si necesito que se ubiquen como en los siglos, que no anden perdidos en ese sentido.”

9- ¿Cree usted que existe un déficit en la enseñanza de los conocimientos que se atribuyen a las mujeres en los siglos XIX y XX en la historia de Chile?

Respuesta profesora Flora:

“Entonces hay un déficit, por supuesto que sí, la invisibilización y hasta una anulación de la misma existencia de la mujer, y eso a mí me parece muy triste, que sólo se nos relegue a un rol, o a un puesto que una a veces no decide, y tenís que serlo, es un poco incomprendible “

“El tema de las brujas en la edad media es un tema que nos rompe con la lógica que incluso perdura hasta hoy, pues no solamente está este patriarcado actualmente, este capitalismo, sino que sigue perdurando algo que para mí es súper nocivo, como lo es la religión y que yo siento que también ha hecho que la mujer sea invisibilizada, o sea nosotras tenemos todo en contra, todo.”

Respuesta profesora Amelia:

“Yo creo que sí, porque me hago la autocrítica también, estaba pensando en ¿cuántas mujeres conozco del siglo XIX? y yo creo que es un tema que se ve en el currículum que se pega como “saltos”, mujeres se ven en independencia, ya un par de nombres, y después está como el salto a Eloísa Díaz cómo para ampliar un poco en la inserción de la mujer en la educación, y después te saltas a Cafarena y se acabó.

“Es muy deficiente y es un conocimiento que tampoco es como universitario, yo no me acuerdo como haberlo aprendido en la universidad. Para lograr una enseñanza con enfoque de género primero necesitas disposición, “ya quiero hacerlo”, después hay que encontrar la motivación, “ya lo voy a hacer de esta forma”, y después hay que encontrar el tiempo, yo creo que como mujeres a veces no nos da, tenemos tantas cosas y tantas exigencias que claro tenemos un montón de disposición para hacer millones de cosas, pero darnos el saltito a motivarnos y después finalmente ejecutarlo cuesta un montón y el problema es que eso también nos va generando culpas, culpas que cargamos y que no tendríamos porque llevarlas con nosotras, yo creo que quizás a ustedes les pasa que el tener que exigir en la universidad

también genera esta molestia porque obviamente uno siente que queda como la problemática  
“

10- ¿Cuáles son las herramientas didácticas que suele utilizar para la preparación de sus clases de Historia de Chile?

Respuesta profesora Flora:

“Las herramientas didácticas que suelo utilizar para la preparación de clases de Historia de Chile siempre las planteo desde las habilidades, me siento en la espacialidad, en la temporalidad, en sacarle el rollo al contexto, o hacer la contextualización histórica del momento en particular que se va a estudiar, incorporo también la multicausalidad y así puedo analizar las diferentes fuentes perspectivas de momento, el hecho, el proceso histórico que voy a abordar y la simultaneidad. ...Mis contenidos son en base a la habilidad, yo creo que de ahí la innovación, al menos de mi parte, porque siempre se nos enseña que el contenido es lo que prima en el estudiante, más no la habilidad, y con la habilidad integrada tú puedes efectivamente estudiar, indagar, investigar, cualquier temática ya sea historia de Chile, de América, de lo que sea, entonces yo pienso eso, integrar habilidades como método de innovación, integrar diferentes perspectivas, pero también el integrar el contenido o la perspectiva más bien crítica y reflexiva.”

“...el enfoque de género, también comprendo que, no está en todos los contenidos y por mucho que una quiera ponerlo y llevarlo a la práctica como de forma constante también implica muchos estudios, y tener que llegar a esa bibliografía o esas fuentes que no están en cualquier lado, entonces claro a veces tienes muchos cursos y te cuesta eso también, es penca porque una igual invisibiliza no queriendo hacerlo, también hay una lógica de presión de la planificación, de salir de una clase tienes que ir a hacer otra, etc, y a veces son distintos contenidos, entonces ya es bien caótica la situación.”

“Cómo se enseña para mí, el sistema educativo en sí está mal completamente, tendríamos que tener poquitos cursos para poder tener ese tiempo preciado de poder realmente elaborar un material que sea innovador, que sea real también, porque claro muchas veces la dinámica del colegio te come, al menos teniendo una tranquilidad para buscar el espacio político y educativo en el que trabajo”

Respuesta profesora Amelia:

“Yo soy una persona visual, entonces en lo general pretendo hacerlo así con mis estudiantes también, siempre preparo una presentación, ojalá así sea muy bonita y dentro de esa presentación ir incorporando preguntas, espacio de diálogo”

“Ahora en esta modalidad online he tenido que aprender a hacer muchas cosas porque antes era fácil proyectar un power point y una en la misma pizarra con el plumón iba como complementando la clase de a poco, pero desde la casa he tenido que aprender a usar diversas plataformas virtuales, y me pasa que es incómodo porque los niños se aburren y a veces siento que termina siendo súper agotador. No se puede trabajar en grupo, yo me acuerdo que antes siempre hacíamos trabajos en grupo, como tenían ese espacio y ahora no se puede.”



**UNIVERSIDAD  
ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

**PEDAGOGÍA EN HISTORIA  
Y CIENCIAS SOCIALES**  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
EN EDUCACIÓN MEDIA

## **CONSENTIMIENTO INFORMADO INDIVIDUAL PARA LA GRABACIÓN DE VÍDEO DE ENTREVISTA EN EL MARCO DE INVESTIGACIÓN DE TESIS**

Declaro estar informada que Catalina Lucero Rivera y Sofía Maureira Gutiérrez, estudiantes de Pregrado de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), son las investigadoras responsable del proyecto de investigación **"Educación sexista y discriminación de género en la enseñanza de la Historia de Chile: Una mirada desde profesoras de Historia y Ciencias Sociales de educación media"**, cuyo objetivo busca explorar los conocimientos y prácticas de pedagógicas en torno a una educación no sexista en educación media.

Estoy informada que participaré en una entrevista que se realizará a través de una plataforma virtual y será grabada, como una forma de registrar las respuestas entregadas durante la sesión. Tengo conocimiento que toda la información que surja de esta actividad (incluida la transcripción de la misma), será tratada con confidencialidad y resguardando mi anonimato.

En ninguna parte de la investigación ni en las publicaciones a las que dé origen, aparecerá mi nombre ni referencias explícitas que puedan identificarme. En ese mismo contexto estoy informada que me será asignado un código o nombre ficticio para identificar mis respuestas durante la entrevista. La entrevista se realizará en una sesión con una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos.

Todos los datos producidos y sistematizados a partir de la entrevista serán resguardados por las investigadoras responsables antes identificadas y estarán disponibles solo para fines de esta investigación. Dicha información quedará

