



Los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales: Una mirada desde los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio

Alumno: Rodrigo Eduardo González Fuentes

Profesor guía: Beatriz Areyuna.

Tesis para optar al grado de licenciado en educación.

Tesis para optar al título de profesor de Historia y Ciencias Sociales.

Santiago de Chile., 2008.

*“Emancipar al hombre no es emancipar a la humanidad;
Emancipad a la mujer y habréis emancipado a la humanidad”.*

(Isolina Borquez¹, 1919)

¹ Borquez, Isolina. La mujer y la educación. Verba Roja, Valparaíso-Santiago, segunda quincena de julio de 1919, número 1, página 3.

1.3.Índice:

I. Parte

1.1.Portada.....	Pág. 1.
1.2. Prólogo.....	Pág. 2
1.3.Índice.....	Pág. 3 - 4
1.4. Introducción.....	Pág.5-8
1.5.Tema de Investigación.....	Pág. 9
1.6. Problema de Investigación.....	Pág.10-17
1.7. Preguntas de Investigación.....	Pág.18
1.8. Objetivo General.....	Pág.19
1.9. Objetivos Específicos.....	Pág.20
2.0.Justificación de la investigación.....	Pág.21-22
2.1 Viabilidad de la Investigación.....	Pág.23-24

II. Parte

1.1.Diseño de Investigación.....	Pág.25-27
1.2. Paradigma de Investigación.....	Pág.28-31
1.3. Unidad de Análisis.....	Pág. 32
1.4. Marco Teórico.....	Pág. 33-57

III. Parte

1.1. Discursos Historiográficos: desde los textos escolares.....	Pág. 58-67
1.2. Imágenes, Pinturas y textos asociados a imágenes.....	Pág. 68-98
1.3. Secuencia de actividades. Propuestas en los textos escolares.....	Pág.99-109

1.4. Contenidos y actividades genéricas desde el programa de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.....	Pág. 110-114
1.5. Propuesta didáctica para trabajar los contenidos de género desde los principios sociopolíticos de la educación anarquista.....	Pág. 115-122
1.6. Conclusiones.....	Pág. 123-125
1.7. Anexos.....	Pág.126-187
1.8. Bibliografía.....	Pág. 188-190

I. PARTE:

1.4. Introducción.

La escuela es un fenómeno cultural e histórico donde se manifiestan las ideologías, el poder² y los rasgos políticos de una determinada sociedad. En ella se articula y se moldea la actividad de los individuos a través de las prácticas, de la institución escolar y de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; este último cumple un rol fundamental dentro del proceso educativo, pues es el que se relaciona directamente con los alumnos y alumnas dentro de una sala de clase. El profesor realiza su práctica educativa con diferentes dispositivos de enseñanza, como lo son precisamente las guías de estudio y aprendizaje, el uso de textos escolares, del programa de estudio, entre otras herramientas didácticas que sirven, para trabajar los contenidos de Historia y Ciencias Sociales.

En la práctica de los docentes emanan una serie de concepciones educativas, que tiene que ver con la subjetividad de cada profesor y de la riqueza o deficiencia de los diferentes instrumentos con que se trabajan en el aula. Estos dispositivos de enseñanza, como lo son; los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio y el programa de estudio del mismo año, tiene que ser sometidos a análisis, para comprender cómo se están trabajando los contenidos de la Revolución Francesa.

De lo anterior se desprende el objetivo de investigación, que es conocer cómo se están trabajando los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, desde los textos escolares y el programa de estudio. Esto porque los contenidos

²“(…) *el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo (...)*” Foucault Michel, *microfísica del poder*, ediciones La Piqueta, 1992, Madrid, España. Pág. 104. El poder se ha introducido en los cuerpos de los alumnas y alumnos a través de todo un aparataje cultural, como lo es precisamente la escuela en su función de reproducción de significados culturales, medio por el cual se impregna en los cuerpos de las educandos, una serie de contenidos, normas, disciplina y adiestramiento... para ser finalmente un individuo capaz de insertarse en una sociedad global y abiertamente capitalista.

de género son usualmente trabajados de forma dispar en las aulas por los docentes, como en los textos escolares. Casi siempre los alumnos y alumnas reciben los contenidos de historia desde una mirada androcéntrica, destacando elementos generales en los procesos históricos, ejemplo de esto puede ser la participación de los hombres en el ámbito de lo político, social, cultural, artístico, etc. Dejando invisibilizada a la mujer, restándole la relevancia en los desarrollos de los procesos históricos y, desde luego su participación activa y viva en los distintos periodos de la historia de la humanidad.

Actualmente es tremendamente importante comprender cómo se están trabajando los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, principalmente los contenidos de la Revolución Francesa, porque en estos contenidos siempre se habla de igualdad, libertad y solidaridad. En este sentido, se van analizar los textos escolares y el programa de estudio para comprender si los contenidos de género son abordados desde los hombres y mujeres o sólo desde los hombres, o sólo desde las mujeres.

El análisis de textos escolares y del programa de estudio, se va a enfocar principalmente en; las imágenes y pinturas, en los discursos historiográficos y las secuencias de actividades que propone las editoriales Mare Nostrum, Santillana y Edebé, porque son las editoriales que usualmente trabajan los docentes en las aulas y, el programa de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, porque podemos visualizar la mirada oficial, desde el ministerio de educación, que se tiene sobre los contenidos de género. Por lo tanto, en esta investigación no se va a realizar observación de aula, ni entrevista a alumnos y alumnas ni docentes, sino solamente análisis de contenido.

Los resultados de este análisis nos entregarán valiosa información para saber cómo son abordados los contenidos de género en tercero medio, de esta manera poder

abrir nuevos caminos o propuestas que pueden ser usados por los docentes para trabajar los contenidos de género acordes a los nuevos contextos políticos, sociales y económicos; en este sentido se trabajará con la propuesta sociopolítica de la educación libertaria, esto porque es una educación donde prima la búsqueda constante de la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres, apoyado en términos como; antiautoritarismo, educación integral, autogestión pedagógica y el apoyo mutuo. Este tipo de educación de carácter anarquista se aleja de las prácticas tradicionales autoritarias que se manifiestan constantemente en las aulas y principalmente en la relación vertical entre el profesor y el alumno. Por lo tanto, si se quiere abordar los contenidos de género acorde a los nuevos contextos sociales, políticos y económicos, es importante que los docentes conozcan los principios de la educación libertaria y que se plasmen de forma prácticas en el aula y principalmente en el tratamiento de los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio. Entendiendo género como; “(...) *una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.*”³ Es decir, es un campo primario donde se articula el poder, donde se establecen las diferencias entre los roles de hombres y mujeres, perpetuándose en sistemas de tradiciones y costumbres.

Una vez realizado en análisis de cómo se abordan los contenidos de género desde los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio y, conocidos los principios sociopolíticos de la educación libertaria, es necesario trabajar los contenidos de género desde las relaciones de género, entendiendo esto último como los niveles de (opresión-subordinación) -poder-del hombre hacía la mujer y la manera que

³ Scott, Joan. El género una categoría útil para el análisis histórico. En <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf>. (Página revisada el 29 de noviembre de 2007)

tiene la mujer de oponer este poder y esta opresión, tal como argumenta Foucault⁴. De esta manera es estrictamente necesario encontrar la presencia activa y viva de la mujer, por lo tanto, hay que buscar bibliografía apropiada donde se refleje la participación de la mujer (ya sea en la vida cotidiana o en lo privado-público), tomando en cuenta los aportes de la *Nueva Historia*, en los hechos suscitados en la Revolución Francesa y de esta manera poder visualizar y ampliar los contenidos de género, desde una óptica de relación de género y así proporcionar a los docentes de Historia y Ciencias Sociales, propuestas de secuencias de actividades de aprendizaje, trabajos de investigación, guías de estudio, etc. Donde se resalte la participación de las mujeres; Con el fin de trabajar en las aulas los contenidos de la Revolución Francesa de acuerdo a los nuevos contextos políticos, económicos, sociales y culturales.

⁴ *Ibíd.*. Pág. 104 y 105.

1.5. Tema de Investigación

Los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales: una mirada desde los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio.

1.6. Problema de Investigación.

La educación es un dispositivo cultural por el cual las personas adquieren ciertos tipos de aprendizajes, dependiendo de la sociedad o la cultura que se analice, en ella, la escuela cumple un rol fundamental; donde se manifiesta la política, la ideología⁵ y el poder⁶ de forma directa e indirecta en el aula, a través de los docentes, sus prácticas en el aula y los diferentes dispositivos de enseñanza con que se trabaja en el aula.

El Marco Curricular como dispositivo de enseñanza, por el cual los contenidos de Historia y Ciencias Sociales llegan a las aulas: Esto ocurre fundamentalmente por la transposición que se produce desde el Marco Curricular, pasando por el programa de estudio, los docentes y sus prácticas hasta llegar finalmente al aula; estos filtros culturales tienen su punto de partida en los objetivos fundamentales y transversales y los contenidos mínimos obligatorios que establece el Marco Curricular, que “(...) *contienen y definen los Objetivos fundamentales Verticales y los Contenido Mínimos Obligatorios de cada sector curricular y nivel, así como objetivos fundamentales Transversales comunes al currículo.*”⁷ También el “(...) *Marco Curricular está llamado a cumplir, entonces, una función de articulación y orientación del quehacer educativo; una suerte de carta de navegación que define los trazos gruesos, aunque no*

⁵ “(...) *la ideología tiene que ser concebida como el origen y el efecto de prácticas sociales e institucionales que operan dentro de una sociedad caracterizada principalmente por relaciones de dominación...el comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructurales, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria.*” Giroux Henry., teoría y resistencia en educación. Capítulo: ideología, cultura y escolarización. Editorial Siglo XXI, 1999., México. Pág. 187.

⁶ “(...) *todos los sistemas de enseñanza, los cuales aparecen simplemente como transmisores de conocimiento, están hechos para mantener cierta clase social en el poder, y excluir los instrumentos de poder de otras clases sociales (...)*” Noam Chomsky y Michel Foucault extractos de la discusión entre Noam Chomsky y Michel Foucault en el año 1971. Moderado por Fons Elders. Este texto también se puede encontrar en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/noam%20chomsky%20y%20michel%20foucault.pdf>. (pagina revisada el 02 de octubre de 2008)

⁷ Milos, Pedro H. et.al. la relación entre Marco Curricular y programas: la implementación del currículo del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena. Revista persona y sociedad. Pág. 98.

el recorrido específico.”⁸ De acuerdo a los autores el Marco Curricular, es una carta de navegación y al mismo tiempo representa un modo particular de pensar la realidad escolar y los aprendizajes que deben alcanzar los alumnos y alumnas al terminar su vida escolar.

Una de las preguntas que es necesario de responder es; ¿cómo llegan los valores, conocimientos y actitudes a las aulas, y a los estudiantes directamente? Según los autores “(...) *se encuentran los programas de estudios, por sector y por nivel, que deben estar en sintonía con el Marco Curricular (...)*”⁹ a través del los programas de estudios llegan los contenidos, valores y actitudes a los estudiantes, por lo tanto son un conjunto de dispositivos de enseñanza, por un lado, están los docentes y sus prácticas en el aula, por otro lado, las guías de estudio, los textos escolares que se utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo el argumento anterior, la escuela es un campo fértil donde la ideología, el poder y la política operan en los cuerpos de los estudiantes, es decir, los estudiantes son permeados a adquirir una serie de Contenidos Mínimos Obligatorios¹⁰, que emanan justamente del Marco Curricular y más específicamente de los programas de estudio. Esta serie de Contenidos Mínimos Obligatorios son abordados en las aulas de diferente manera dependiendo de la institución escolar y de la subjetividad y capacidad del docentes para entregar conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otras de las preguntas relevantes es: cómo se abordan los Contenidos Mínimos Obligatorios en la escuela. Esta es una pregunta interesante de resolver y que nos conduce a nuestro objetivo de investigación. Desde un punto de vista preliminar los

⁸ *Ibíd.*. Pág. 98

⁹ *Ibíd.*. Pág. 98.

¹⁰ Los contenidos mínimos obligatorios son; “(...) *el conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño prácticos (...) que requieren aprender los alumnos y alumnas que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales(...)*” *Ibíd.*. Pág. 100.

Contenidos Mínimos Obligatorios resalta una infinidad de diferencias y jerarquías, donde unos contenidos son más importantes o relevantes que otros. Lo más relevante es que muchos contenidos son dejados de lados y/o ocultados y postergados, en otros casos son abordados y tratados de forma muy limitada; para el caso de los contenidos de género en el subsector de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, esta diferencia y jerarquías en los contenidos de género, se expresa según Patricia Guerrero¹¹ “(...)los textos escolares son reflejo de la visión social de la ciencia y la historia que se enseñan en el colegio; en estas materias, las mujeres casi no figuran(...) las mujeres siempre han sido excluidas de la ciencia en cuanto a sujetos activos de elaboración.”¹²

De lo anterior se desprende que la mujer no es tomada como sujeto histórico de importancia en las prácticas de los docentes en el aula, esto ocurre porque esta excluida de la historia oficial hegemónica, en este sentido “ *La historia siempre deja a más de alguien fuera(...)*”¹³ en este sentido, la mujer queda invisibilizada y ausente de las prácticas historiográficas, por lo que se hace estrictamente necesario encontrar a la mujer extraviada de las prácticas historiográficas, de este modo es de vital importancia para el caso de esta investigación; conocer los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio. En este sentido habría que preguntarse; ¿cómo se trabajan los contenidos de género en los textos escolares y en el programa de estudio? y, ¿cuáles son los roles que se asignan a hombres y mujeres en los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio?. El objetivo de plantear estas interrogantes es para tener argumentos sólidos para conocer cómo se están trabajando los contenidos de

¹¹ Psicóloga mención educación. Magíster en Psicología Social © Investigadora Centro de Estudios en Juventud (CEJU) y docente del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

¹² Patricia Guerrero, escuela y género una revisión de las prácticas discriminatorias de las mujeres en el contexto escolar. En: http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/genero_en_la_escuela.pdf. (página revisada el 12.02.08)

¹³ Anuario del Programa de género y Cultura en América Latina. 1996. Edición a cargo de Cristina Farga, facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Mujeres en Dictadura: reflexiones en torno a “una Historia necesaria” Miranda Paula y Euler Mariechen. Pág. 76.

género en Historia y Ciencias Sociales y de esta manera poder diseñar una propuesta para trabajar los contenidos de género y más específicamente proporcionar a los docentes bibliografía y propuesta de actividades para abordar los contenidos de género, desde las relaciones de género en los contenidos de la Revolución Francesa.

De lo anterior surgen una serie de interrogantes que es necesario tener presente para realizar el análisis y, así intentar dar respuesta a; ¿cómo se trabajan los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio?. Con el fin de trabajar los contenidos de la Revolución Francesa desde las relaciones de género, es decir, al igual que relaciones de poder se pueden establecer relaciones de género, posibles de ser divididas en dos planos, según Foucault¹⁴ tenemos dos planos que se relacionan; por un lado tenemos aquel sujeto sobre el cual se ejerce el poder, tal es el caso de las mujeres históricamente constreñidas u otras veces ocultadas de las prácticas historiográficas; y por otro lado habría un cuerpo de respuestas, capaz de reaccionar e incluso generar invenciones desde su posición dentro de la relación de poder y esto se refleja en la importancia de la mujer como sujeto histórico, expresada en diferentes manifestaciones sociales, políticas y económicas.

Otras de las interrogantes fundamentales de tener presente para el desarrollo de la presente investigación es; ¿cómo se puede abordar el género en los contenidos de la Revolución Francesa?. Donde la historia de las mujeres y de los hombres, entendida como relación de género; sean abordados de mejor manera por los docentes en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio. Esta interrogante es difíciles de responder, sin antes tener una concepción pedagógica que se aleje de las prácticas

¹⁴ “(...) puede ser articulado en base a dos elementos, cada uno de hechos indispensables si es una relación de poder. “El otro” (aquel sobre el cual es ejercido el poder) ampliamente reconocido y mantenido hasta el final como la persona que actúa. Y un cuerpo entero de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones que pueden abrirse, el cual está enfrentado una relación de poder (...)” Foucault, Michel. *Microfísica del poder.*, ediciones la Piqueta., 1992, Madrid, España, Pág. 104.

tradicionales y, de este modo, sólo queda abrir otras perspectivas y argumentos que permitan abordar los contenidos de género de una mejor manera y, acordes con los contextos sociales, políticos y económicos actuales.

Del objetivo medular de esta investigación se desprenden dos preguntas; ¿cómo se abordan los contenidos género en textos escolares y programas de estudio de tercer año medio? Y, ¿cuáles son los roles que se le asignan a hombres y mujeres en textos escolares y programas de estudio? Estas son las preguntas que van a resolver a partir del análisis de textos escolares, principalmente desde las imágenes y pinturas, discursos historiográficos y las secuencias de actividades que proponen las editoriales y programa de estudio de tercer año medio.

El curso que se eligió para realizar la investigación, es tercer año medio, porque en este año los contenidos son de Historia Universal, en el programa de estudio se separan los contenidos en cinco grandes unidades, la primera unidad se denomina; la diversidad de civilizaciones, la herencia clásica Grecia y Roma como raíces de la civilización occidental, la Europa Medieval y el Cristianismo, el Humanismo y el desarrollo del pensamiento científico y la era de las revoluciones y la conformación del mundo contemporáneo. Estas unidades son ricas en bibliografía, con una gran cantidad de autores, principalmente historiadores, y es donde se encuentra el origen de la civilización occidental. A partir de lo anterior se van a trabajar con los contenidos de tercer año medio, más específicamente los contenidos de la Revolución Francesa, de este modo, no se van a trabajar con todas las unidades antes mencionadas ni tampoco con todos los contenidos mínimos obligatorios de las unidades, en este sentido, la investigación se centrará en las últimas unidades, es decir, la era de las revoluciones y la conformación del mundo contemporáneo, esto porque nos parece una unidad apropiada para la investigación, porque son contenidos donde se pone de manifiesto los

ideales de libertad, igualdad y fraternidad, donde se expresan los “Derechos del Hombre y del ciudadano” que nos permitan entender; cómo las editoriales trabajan los contenidos género.

De la unidad general que aparece en el programa de estudio de tercer año medio, se van a abordar los contenidos de, “*La Revolución Francesa como respuesta al absolutismo monárquico y origen de la política moderna: debate documentado de visiones e interpretaciones diversas; el legado político-ideológico de la Ilustración; proyecciones de la Revolución Francesa: las revoluciones liberales del siglo XIX y la formación de los estados nacionales en Europa; el pensamiento socialista y social-cristiano*”¹⁵. De este modo, en esta investigación no se van a utilizar todo lo que aparece en este contenido mínimo obligatorio, sino solamente los contenidos de la Revolución Francesa.

Se ha dicho anteriormente que esta investigación pretende conocer cómo se abordan los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, a partir del análisis de textos escolares y programa de estudio. Una vez hecho esto nos queda proponer otras perspectivas para que los contenidos de género sean abordados de mejor manera de acuerdo a los contextos sociales y culturales actuales, por ello es importante dotarnos de una concepción pedagógica propia como lo son precisamente los principios sociopolíticos de la educación libertaria, este tipo de educación se alimenta “(...)de los pensadores anarquistas: siendo para ellos hombres libres el que rechaza la autoridad, todo dogma(...)la anarquía no es pues ausencia de reglas, primacía de desorden sino rechazo de un maestro, de un dominador(...)reivindica(...) la libertad del hombre la lucha de todas las opresiones(...)”¹⁶. La educación libertaria se alimenta de los

¹⁵ Ibíd.. En: http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/3M02_Hist_y_Cienc_Soc.pdf

¹⁶ Avanzini, Guy., (segunda edición). La pedagogía en el siglo XX, Edit. Narcea S.A, 1979; Madrid, Pág. 174,175,176.

postulados de los pensadores anarquistas, esto se resume de forma general, en principios tales como; antiautoritarismo, educación integral, autogestión pedagógica y apoyo mutuo; que se manifiestan de forma práctica en el aula en trabajos de investigación, trabajos grupales, discusión al interior de las aulas, desarrollo de guías de aprendizaje etc. Es decir una enseñanza que se acerca de igual manera en lo teórico y en lo práctico.

Dicha perspectiva nos entrega herramientas que pueden ser útiles por los docentes con el objetivo de abordar de mejor manera los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio. Esto porque siempre el anarquismo se ha preocupado de la mujer y su capacidad histórica de autodesarrollo, la emancipación de la mujer y la igualdad de hombres y mujeres; esta perspectiva es central para el desarrollo de esta investigación.

No se pretende dar una respuesta definitiva a; ¿cómo deben ser tratado los contenidos de género en clases de Historia y Ciencias Sociales?, sino más bien proporcionar ciertos elementos que pueden ser usados por un docente de Historia y Ciencias Sociales para abordar los contenidos de género desde una perspectiva más concreta y que de cuenta de la especificidad en las relaciones de género.

La educación libertaria proporciona argumentos y propuestas teóricas y prácticas como lo son precisamente: secuencias de actividades, trabajo grupal, de investigación; a esto habría añadir la búsqueda de bibliografía apropiada, donde se resalta el rol de la mujer y el hombre; para que pueda ser utilizada por los docentes, para trabajar los contenidos de género, desde una perspectiva educativa que se alejan de las prácticas tradicionales y reproductoras¹⁷. La educación libertaria pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a los y las alumnas, por lo tanto, si en esta investigación se

¹⁷ (...) *la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educar quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, mera incidencia, reciben pacientemente, memorizan y repiten* (...) Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, 2002, Buenos Aires, Argentina. Pág. 78.

pretende que los docentes trabajen los contenidos de Historia y Ciencias Sociales desde una perspectiva de relación de género, donde resalta la importancia de hombres y mujeres en diferentes contextos históricos, es necesario que los profesores se alejen de las prácticas autoritarias. Por lo tanto, hay que fomentar la igualdad, la libertad, la solidaridad y el apoyo mutuo en el aula, de esta manera se podrán trabajar los contenidos de género acorde a los nuevos contextos sociales, políticos y económicos actuales.

1.7. Preguntas de investigación

1: ¿Cómo se abordan los contenidos de género en textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio?

2: ¿Cuáles son los roles que se le asignan a hombres y mujeres en textos escolares y programas de estudio?

3: ¿Cómo se pueden abordar los contenidos de la Revolución Francesa desde las relaciones de género, tomando en cuenta los principios sociopolíticos de la educación libertaria?

1.8. Objetivo General

Conocer los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, desde los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio.

1.9. Objetivos Específicos

1: Analizar los **contenidos de género** en textos escolares y programas de estudios en el subsector de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

2: Describir los **roles que se asignan a hombres y mujeres** en textos escolares y programas de estudio de tercer año medio en el área de historia y ciencias sociales.

3: Revisar las posibilidades de abordar los contenidos de la Revolución Francesa, desde las relaciones de género, rescatando los aportes de los principios sociopolíticos que ofrece la **educación libertaria**, en el subsector de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

2.0. Justificación de la Investigación

Esta investigación pretende conocer los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, a partir del análisis de textos escolares y programas de estudio. Esto porque de acuerdo a los nuevos cambios que está experimentando la sociedad es necesario abrir nuevos caminos para trabajar los contenidos en las aulas, con el objetivo de que los contenidos de género sean abordados como relación de género, es decir aquellas relaciones que se estructuran a partir de tradiciones culturales ancestrales, en donde el hombre, era el pilar fundamental de la sociedad, el (pater familia); ahora con el capitalismo postindustrial, donde lo que importa es la producción y el consumo vertiginoso de la sociedad, se ha buscado en la mano de obra de la mujer, otra posibilidad de poder producir de mejor manera para un mercado mundial. La mujer en la actualidad se está alejando de la cocina y de la casa, para desempeñarse en diferentes trabajos y oficios, por lo tanto, las relaciones de género, que son construcciones culturales y que en el nuevo siglo van adquiriendo cada vez más importancia el protagonismo de las mujeres y así de alguna manera, se rompe con el patriarcado, modelo de relación social dominante dentro de las sociedad occidentales. Por ello la necesidad de trabajar de manera diferente los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales, destacando el nuevo equilibrio que están atravesando ambos sexos en las sociedades actuales. Es por ello, que es de vital importancia comprender como los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio, están trabajando los contenidos de género.

La presente investigación no sólo se queda en el plano del conocer: Cómo se trabajan los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, sino también en entregar perspectivas, por lo cual, los contenidos de género sean abordados de forma

mucho más completa, acorde por lo demás, con los nuevos contextos sociales, políticos, económicos y culturales, y de acuerdo a los nuevos roles de hombres y mujeres en la sociedad actual. Debido a esto es necesario dar respuestas, pero no una respuesta definitiva a cómo se podrían trabajar de mejor manera los contenidos de género, en este sentido, esta investigación va a proponer los principios sociopolíticos que provienen de la educación libertaria, para trabajar los contenidos de género, esto porque la educación libertaria que recoge sus principios fundamentales desde el anarquismo, aunque se trate de una ideología-política, ella encarna los principios fundamentales de humanidad y de redención social que aspira cualquier sociedad. Ideales como libertad e igualdad tanto para el anarquismo como para la educación libertaria no son simples ideales, son metas realizables, es por ello, que las mujeres y los hombres, para esta forma de pensamiento, tendería a la mayor igualdad posible, es por ello, que se escogió la educación libertaria y no otro tipo de educación que tienden más a la reproducción de roles dentro de la sociedad, para insertarse en un sistema capitalista, y así perpetuar el patriarcado como sistema social dominante. En los nuevos procesos sociales que se vislumbran en el mundo entero y las nuevas formas de relaciones sociales que se esta tejiendo en las bases de las sociedades, de estos procesos está el quiebre del patriarcado, en la medida que la sociedad en su conjunto se encamina a un proceso de feminización, entendiendo esto último, por un lado, el nuevo protagonismo de las mujeres y, por otro lado, un nuevo equilibrio mujer-hombre, es por ello, que es de suma relevancia entender cómo se esta trabajando género en Historia y Ciencias Sociales, y así poder proporcionar elementos teóricos y prácticos para trabajar los contenidos de género de mejor manera y acorde a los nuevos contextos políticos, sociales, económicos y culturales que está experimentando la sociedad en su conjunto.

2.1. Viabilidad de la investigación

Esta investigación tiene por objetivo conocer los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, a partir del análisis de textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio. En este sentido, existen diferentes textos escolares con los que se trabajan en educación media, más específicamente las editoriales; Santillana, Mare Nostrum y Edebé, las tres editoriales son patrocinadas por el Ministerio de Educación, es decir, son textos que fueron diseñados de este órgano del Estado para trabajar en aula los contenidos de Historia y Ciencias Sociales, con ello, podremos visualizar de mejor manera la mirada que tiene el poder con respecto a cómo tienen que ser trabajados los contenidos de género y así dar cuenta de los roles que se le asignan a hombres y mujeres en los contenidos de la Revolución Francesa. En este sentido, hay editoriales en las cuales se puede trabajar y así dar respuesta parcial a los objetivos que se propuso esta investigación.

La otra fuente para el desarrollo del análisis de la presente investigación proviene del programa de estudio del subsector de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, que se encuentra disponible en diferentes páginas de Internet, patrocinada por el Ministerio de Educación con el objetivo de analizar cómo se trabajan los contenidos de género en tercer año medio.

En la presente investigación se destaca otro eje de mucha importancia que tiene que ver con la educación libertaria, en este contexto habría que decir, que existe una bibliografía apropiada que se puede encontrar en diferentes páginas de internet y en textos, si bien es cierto la bibliografía que se obtiene de páginas de internet no es considerada formal, sin embargo es la única fuente por la cual se puede obtener información acerca de la educación libertaria y de sus principales escuelas. Donde se

encuentra mayor dificultad es en lo que argumentan y plantean los textos de educación libertaria. Lo primero que habría que decir, es que los fundamentos de la educación libertaria vienen de los principios los pensadores anarquistas, sobre lo anterior debemos mencionar que en Chile, no hay colegios que adopten los principios en cuestión (antiautoritarismo, educación integral, autogestión pedagógica y apoyo mutuo), para aquello, tendría que existir una sociedad donde se apliquen los principios del comunismo libertario. Sin embargo, en la actualidad se está dando un proceso de crítica al sistema educacional reproductora actual, pero también se están gestando otra forma educación, como la formación de biblioteca populares, educación libertaria de base en las poblaciones y otros espacios contraculturales de educación. Es en esto espacios donde se podrían eventualmente trabajar de mejor manera con los principios y fundamentos de la educación libertaria.

A pesar de aquello, la investigación es plenamente viable, más si consideramos las graves deficiencias del actual sistema educativo, las prácticas autoritarias y reproductoras en el aula, la deficiencia de los diferentes instrumentos con que se trabajan en el aula y la crisis en general del sistema educativo, etc. Por ello es importante tener presente los fundamentos sociopolíticos de la educación libertaria, todo esto para realizar trabajos teórico-práctico y educativos de base en las poblaciones, fuera de la escuela tradicional-reproductora y, más cercana a las necesidades e intereses de los oprimidos. Todo esto con el fin de trabajar de mejor manera los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales.

II. PARTE:

1. 1 Diseño de Investigación

El diseño de investigación tiene que ver básicamente con la forma de abordar desde un punto de vista metodológico los objetivos que se plantea esta investigación, con el fin de otorgar claridad y validación a los procedimientos respecto a esta investigación, que pretende; Conocer los contenidos género en Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, por lo tanto es un tipo de investigación exploratoria y descriptiva dado el objetivo de investigación. En este contexto no se va a efectuar un trabajo de campo ni realizar entrevistas a docentes ni tampoco observaciones de aula. Sino que se trabajará en el análisis de discurso historiográfico, de imágenes y secuencia de actividades propuestas en los textos escolares y en el programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

En esta investigación nos vamos a centrar en Historia Universal y en particular en la Revolución Francesa porque este contenido ofrece distintas perspectivas con respecto a lo que tiene ver con los derechos universales del ser humano; libertad, igualdad y fraternidad, con el fin de conocer los contenidos de género y los roles que se asignan a mujeres y hombres.

La primera fuente para centrar el análisis son fuentes escritas, como son los textos escolares de tercer año medio, principalmente se van a utilizar las editoriales: Santillana, Mare Nostrum y Edebé; estas editoriales son usadas con frecuencia los docentes en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio y, además porque son textos bastante actuales y que permiten entender cómo se están trabajando los contenidos de género en las aulas en la actualidad.

Otra fuente que se va a utilizar en esta investigación es el programa de estudio del subsector de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, texto que fue creado

o patrocinado por el ministerio de educación y que permite conocer, cuál es la visión que se está otorgando a los contenidos de género desde el ministerio de educación. De este modo, la muestra para esta investigación son textos escolares y el programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales.

Esta investigación es de análisis de contenidos, centrada en tres perspectivas de análisis, la primera de estas categorías tiene que ver con el discurso historiográfico, es decir, cómo son abordados los contenidos de género en textos escolares y programas de estudio, para analizar los contenidos de género y los roles que se asignan a hombres y mujeres en el discurso historiográfico y de esta manera dilucidar el por qué las mujeres están ausentes o presentes de las prácticas historiográficas.

La segunda categoría de análisis son las imágenes que presentan las diferentes editoriales en torno a los contenidos de la Revolución Francesa y, de esta manera poder analizar, la ausencia o presencia de la mujer en dichas imágenes. Muchas veces estas imágenes están asociadas con textos, que hacen referencia a la imagen y/o actividades que presenta el texto., Actividades que tengan que ver con la observación de imagen y por ultimo revisar las características del paisaje donde interactúan los personajes que aparecen en las imágenes, esto ultimo se va a realizar en la medida que lo permita la imagen. Estas imágenes se van a utilizar para analizar los contenidos de género en textos escolares y, los roles que se asignan a hombres y mujeres en las diferentes editoriales y así conocer los discursos historiográficos que se encuentra explícitos e implícitos en las imágenes y, en ese sentido, en las diferentes editoriales.

La tercera categoría de análisis, es la didáctica o secuencias de actividades propuestas en textos escolares y en el programa de estudio de tercer año medio, para analizar los contenidos de género y los roles que se asignan a hombres y mujeres. Este

análisis se van a realizar en primer lugar, desde los textos escolares y, en segundo lugar, desde el programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales de tercero medio.

Con estas tres categorías de análisis de contenidos que propone esta investigación, nos va a servir para poder finalmente revisar las posibilidades de abordar los contenidos de género, desde los principios sociopolíticos que ofrece la educación libertaria, que luego se trabajarán en extenso en el Marco Teórico, con el objetivo de entregar una alternativa a los docentes, para trabajar los contenidos de género que de cuenta de la relación de género, es decir, desde la relación entre hombres y mujeres, es decir una perspectiva de género acorde con las nuevas exigencias históricas, políticas, culturales y sociales.

1.2. Paradigma de Investigación:

Para conocer cómo se abordan los contenidos de género en los discursos historiográficos, pinturas e imágenes y secuencia de actividades, a partir del análisis de los contenidos presentes en los textos escolares y en el programa de estudio del subsector de Historia y Ciencias Sociales, para ello, es necesario utilizar un cierto paradigma de investigación, que son las formas y métodos mediante las cuales se intenta resolver algún tipo de pregunta o ciertos tipos de objetivos, como en el caso de la investigación actual.

Para utilizar un Paradigma, es necesario entender y comprender qué es la epistemología. En términos generales la epistemología sirve de base para la investigación social y permite, entre otras cosas, identificar y distinguir paradigmas; tenemos diferentes tipos de paradigma como el interpretativo y el paradigma positivista entre otros. Desde este punto de vista es indispensable entender la definición de paradigma, según Kuhn *“Es una imagen básica del objeto de estudio de una ciencia; sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias de responder, cómo deben responderse y cuáles reglas son precisas de seguir, para interpretar las respuestas obtenidas”*¹⁸. Es decir, un conjunto de conocimientos y de esta manera responder o explicar una realidad o algún objetivo de investigación, o de otro modo, un marco o perspectiva bajo el cual se analizan los problemas y se tratan de resolver.

De acuerdo a los objetivos señalados se utilizará el paradigma interpretativo, que consiste en un acercamiento a los modos de comprender la acción social desde fuentes secundarias; en este caso se van a utilizar textos escolares y el programa de

¹⁸ Kuhn Tomás., La estructura de las revoluciones científicas, fondo de cultura económica., 1992., Santafé de Bogotá. Pág. 7.

estudio de Historia y Ciencias Sociales para encontrar los contenidos de género en el discurso de Historia y Ciencias Sociales, por lo tanto, se trata de encontrar los elementos subjetivos que construyen una cierta realidad social o para el caso de la investigación se van a utilizar las representaciones de género, es decir, cómo se representa el género en los discursos historiográficos, las imágenes y las secuencias de actividades en textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio, esta vendría siendo la matriz del análisis de esta investigación.

La metodología es cualitativa, pues se traduce en conceptos, significados y la recolección de datos a partir del análisis de textos escolares y el programa de estudio, para analizar la realidad social, política y económica que nos presentan los dispositivos de enseñanza antes mencionados.

Dado lo anterior, para la presente investigación se utilizará un paradigma interpretativo y metodología cualitativa, porque se pretende, abordar los contenidos de género en los discurso historiográfico presentes en textos escolares y en programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales, más específicamente se intenta, dado los objetivos específicos de la investigación, en primera instancia analizar los contenidos de género, en segunda instancia, los roles asignados a hombres y mujeres asignados y, finalmente se han de revisar las posibilidades de abordar los contenidos de género, desde los principios que ofrece la educación libertaria, en el subsector de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

La ciencia simbólica, constituye un paradigma que “(...) *defiende la sociedad como una realidad que se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento.*”¹⁹ Este paradigma, también se ha denominado interpretativo., Dicha propuesta nos entrega dos ejes elementales para ser usados en la investigación: en

¹⁹ Porta, Luisa y Silva, Miriam. “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. En: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (pagina revisada el 26 de enero 2008)

este se entiende la sociedad como realidad que se mantiene por la interacción simbólica y pautas de comportamientos, esto constituye un argumento muy relevante, pues muestra un paradigma interpretativo, que tiene por objeto una sociedad que se crea a partir de interacciones sociales, estos nos sirve para orientar el análisis de discursos historiográficos, las imágenes y las secuencias de actividades, en los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio, dado los objetivos de esta investigación.

La propuesta de la ciencia simbólica también “(...) *considera que la interacción de los individuos es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social.*”²⁰ Esto es muy importante de considerar en esta investigación porque nos permite entender las interacciones de los individuos en una determinada sociedad o desde un punto de vista más específico, nos entrega la visión actual de los diferentes discursos historiográficos en torno a los contenidos de la Revolución Francesa. Estos discursos historiográficos a su vez son productos de esas relaciones humanas que rigen la vida social. En este sentido, no es que la mujer este ausente o presente, sino más bien porque las prácticas historiográficas ocultan una cierta parte de la realidad social en los diferentes contextos históricos.

Lo anterior sirve de base para presentar el análisis de contenidos. Desde el paradigma expuesto, “(...) *el análisis de contenidos nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana.*”²¹ En ese sentido, esta investigación se base en el análisis de discurso historiográfico, de pinturas y secuencias de actividades, a través de textos escolares y el programa de estudio de Historia Ciencias Sociales de tercer año medio. Porque este es un material de comunicación de los hombres y mujeres, que permiten entender las miradas que tiene la historiografía y

²⁰ *Ibíd.*. En <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (pagina revisada el 26 de enero 2008)

²¹ *Ibíd.*. En: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (pagina revisada el 26 de enero 2008)

más específicamente las prácticas historiográficas con respecto a las relaciones de géneros en determinados contextos históricos, para el caso de esta investigación, la Revolución Francesa.

1.3. Unidad de Análisis:

De acuerdo a la investigación, la unidad de análisis que se utilizará es exploratoria y descriptiva, porque esta investigación pretende conocer los contenidos de género de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, tomando en consideración para el análisis, los textos escolares; Mare Nostrum, Santillana y Edebé, estos son dispositivos de enseñanza que permiten entender cómo se están trabajando los contenidos de género y, el programa de estudio del subsector antes nombrado. Por lo tanto, a través de la comprensión y descripción, se busca explicar por qué los contenidos de género se abordan de una manera y no de otra.

El interés es analizar los discursos historiográficos desde textos escolares y el programa de estudio, con el objetivo de conocer los contenidos de género y los roles que se asignan a hombres y mujeres. Lo interesante de usar textos escolares, es que estos están cargados de subjetividad y de forma de pensar y reflexión el mundo. Principalmente los sujetos que construyen estos textos ya sea, el Ministerio de Educación; Marco Curricular y programa de estudio y las diferentes editoriales antes mencionadas, tiene una forma particular de entender como se trabajan los contenidos de género, que tienen que ver específicamente con posicionamientos políticos, económicas, sociales, de poder y de ideología y esto finalmente nos permitiría entender; ¿cómo se trabajan los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales?. Y de esta manera proponer nuevas perspectivas desde los principios de la educación libertaria para trabajar los contenidos de género desde las relaciones de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales.

1.4. Marco Teórico

Esta investigación tiene por objetivo; conocer los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, a partir del análisis de textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio. Estos dispositivos culturales y de aprendizajes, nos sirven como fuente para la investigación y son útiles como base para intentar responder a dos interrogantes principales: ¿Cómo se abordan los contenidos de género en textos escolares y el programas de estudio de tercer año medio?, y ¿Cuáles son los roles que se le asignan a hombres y mujeres en textos escolares y programas de estudio?. Para responder estas dos interrogantes se necesitan tener claros conceptos teóricos que nos sirvan de carta de navegación para realizar el análisis. En este sentido hay que dejar claro: ¿qué vamos a entender por género? y ¿qué vamos a entender por relación de género? estas preguntas tienen que ser respondidas de forma clara para que la investigación tenga fundamentos sólidos para poder centrar el análisis en textos escolares como en el programa de estudio de tercer año medio. De tal manera, estas interrogantes tentativas facilitarán introducirnos a los conceptos ordenadores de esta investigación.

Otra de las interrogantes que se intentarán responder en esta investigación son: ¿de qué manera se pueden abordar los contenidos de género desde los principios sociopolíticos de la educación libertaria?, el fin de esta interrogante tiene que ver, por una parte, con el proponer nuevas perspectivas para poder trabajar los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio y, por otra parte, revisar las posibilidades que ofrece la educación libertaria, para que los docentes puedan trabajar los contenidos de género en las aulas. De este modo se van a revisar los

orígenes y los fundamentos sociopolíticos de la educación libertaria y algunas de sus principales escuelas.

Abría que señalar que se advierte en la construcción de este marco teórico un mayor desarrollo de los fundamentos de la educación libertaria que desde la categorización de la relación de género y del concepto de género, en el plano más bien descriptivo, esto no es casual y parte de la idea de que la educación libertaria es una educación de carácter sociopolítico, que está prácticamente ausente en el trabajo y análisis que realiza los pensadores de la educación, y, por consiguiente, se encuentra en el plano de lo ignorado, por ello, la necesidad de dar a conocer los principios sociopolíticos de la educación libertaria, esto porque se busca en esta investigación, en sus objetivos específicos revisar desde los principios sociopolíticos; la propuesta educativa, para poder abordar de mejor manera los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

Una de las primeras conceptos que hay que tener claro es saber; ¿qué se entiende por género? y, en un segundo momento; ¿qué se entiende por relación de género?, con el fin de poder responder total o parcialmente a las preguntas de esta investigación, en este sentido habría que aclarar que más que realizar una definición teórica y epistemológica de lo que se entiende por género y sus posibilidades de uso en el contexto actual, incluyendo las propuestas teóricas y metodológicas de estudio que propone el feminismo como corriente de estudio en género: Para esta investigación se buscan definiciones no tan teórica ni tan epistemológicas, sino más bien definiciones que ayuden a entender posibles usos del concepto de género, para desde ahí poder realizar los análisis que sean necesarios para conocer los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, a partir del análisis de textos escolares y programas de

estudio de tercer año medio, es decir, dotarse de un concepto de; género y relación de género, que permita de alguna manera responder a las preguntas de investigación.

Para introducir una conceptualización más refinada y sugerente es necesario realizar una pequeña reseña acerca del concepto de género; Los orígenes del concepto de “(...) género aparece en *El Segundo Sexo* de S. De Beauvoir cuando afirma “Uno no nace, sino que se hace mujer” (...) el significado básico de la categoría que desarrollaría más tarde la teoría feminista para designar las construcciones culturales y simbólicas (...)de las diferencias sexuales.”²² Ya tenemos acercamientos concretos para conceptualizar una categoría de género, sabemos que la construcción de género tiene que ver con construcciones culturales y sociales y de esta manera, no es la biología la que presenta las cualidades que poseen hombres y mujeres en la sociedad. La misma autora agrega que “(...) la génesis del concepto está directamente asociada a las luchas de las mujeres por conquistar la igualdad social (...) a la denuncia de las desigualdades sociales que experimentan las mujeres a partir de las diferencias sexuales.”²³ Se podría señalar que el concepto de género nace como una necesidad del sexo oprimido para la conquista de la igualdad social con su otro referente sexual, el hombre. Respecto a lo anterior y avanzando en la raíz del concepto de género están los aportes de: “(...) Gayle Rubin es una de las primeras en plantear que la división sexual de género y su consecuencia en la separación de los ámbitos pública y privado, adquieren sentidos históricos distintos y particulares de acuerdo a la forma cómo cada sociedad construye las relaciones de género.”²⁴ Es decir, las sociedades de acuerdo a sus tradiciones culturas e históricas van moldeando las relaciones de género, es así como en la actualidad, se busca desde los gobiernos y otros aparatos de dominación, la

²² Natacha Molina. Los estudios de género: trayectoria y aportes a la comprensión de la realidad social. En revista de Academia/nº 6/primavera 2001.Pág.73.

²³ *Ibíd.* Pág. 73.

²⁴ *Ibíd.* Pág. 74.

participación de la mujer en el mundo laboral, político y social, de este modo, la mujer va adquiriendo cada vez más protagonismo dentro de la sociedad, por lo tanto, las relaciones de género van mutando de acuerdo a los nuevos contextos históricos y políticos.

La diferencia de la mujer de acceso a los trabajos de más importancia y una igualdad en términos de remuneración, tiene que ver como la sociedad construye las relaciones de género, pues sí tenemos una sociedad en si discriminatoria y donde prima y es más valorado el trabajo de un hombre en la esfera política, social y económica, evidentemente que no exista una relación de igualdad en los diferentes planos de la vida. La autora hace mención a que la sociedad es la que construye las relaciones de género. De esta manera el concepto de género va cobrando relevancia en la nueva sociedad, la mujer ya no se identifica tanto como antes con el mundo de lo privado, la mujer de a poco va adquiriendo más protagonismo en la sociedad, por lo tanto, cuando a un número significativo de mujeres le es más importante estudiar, trabajar y relacionarse de diferente manera con el mundo que la rodea, de esta manera, las relaciones de género se modifican, cambian las estructuras de las familias.

Frente a la pregunta de; ¿cómo se construyen las relaciones de género? Habrá que decir que las relaciones género se van modificando, es decir, van mutando de acuerdo a la sociedad y al tiempo en que se enmarque el estudio, por lo tanto es una problemática que está en constante reconfiguración.

Siguiendo la línea planteada acerca del trato discriminatorio sobre la mujer en la sociedad ésto se representa en todo nivel, tanto social, como política y económica, es decir, por lo tanto, en las sociedades occidentales y más aún en el mundo entero la mujer ha sufrido y sigue sufriendo tratos discriminatorios. Según Marta Lamas: *“Estas condicionantes no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales,*

*que están entretnejidas en el género. O sea, por el aprendizaje social.”*²⁵ La autora plantea que la diferencia no se dan en el plano de lo biológico, como se argumentó, sino más bien en el plano social y cultural, en el lugar donde se tejen las relaciones humanas, es decir, en las relaciones sociales y culturales que va teniendo una determinada sociedad en un tiempo y en un espacio determinado.

Marta Lamas agrega que; “(...) *es necesario reconocer que una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones (...)*”²⁶. Es decir, si el entramado social y cultural se construye sobre la base de relaciones desiguales, manifestada en las instituciones de Estado y los gobiernos de turno, vamos a tener tratos discriminatorios y desiguales en todo nivel de la sociedad

La presencia cultural dentro de la sociedad se manifiesta en la composición y roles de las familias; citando a la autora anterior “(...) *Esto significa que el diferente y jerarquizado papel que los hombres y las mujeres tienen dentro de la familia y la sociedad, y las consecuencias de esta asignación de papeles en el ciclo de vida, dificultan enormemente cualquier propuesta de igualdad.*”²⁷ Si tenemos una sociedad en donde hay diferencias enormes dentro de la composición más básica de la sociedad actual, que es la familia; tratar de generar propuestas de igualdad resulta aún más difícil, por lo tanto, intentar de alcanzar una igualdad entre hombres y mujeres resultaría extremadamente difícil en una sociedad que en si misma es desigual.

Una de las ideas más interesantes que nos entrega Marta Lamas es que; “(...) *la discriminación de las mujeres se produce de manera individual y colectiva, deliberada e inconsciente pues está tejida en las costumbres y la tradición.*”²⁸ Es decir, la discriminación y la desigualdad que hay hacia las mujeres se da a nivel cultural, en lo

²⁵ Lamas, Marta., Perspectiva de género. La tarea revista de educación y cultura de la sección 47 del (snate) en: <http://www.La.tarea.mx/articu/aricu8/llamas8.htm>. (pagina revisada el 13 de enero de 2008)

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ *Ibíd.*

más arraigado de las costumbres de una determinada sociedad, más aún la autora agrega lo siguiente: “*Al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres.*”²⁹ Es decir, en las sociedades se manifiestan expresiones que se ajustan a las prácticas históricas que han tenido los roles sexuales dentro de la sociedad y dentro de las costumbres, es decir, tanto a hombres como a mujeres se le asignan ciertos roles, éstos obviamente se van modificando a lo largo del tiempo y además no es lo mismo ser mujer pobre que ser mujer de la clases más privilegiadas; lo mismo ocurre con el sexo masculino; esto es tremendamente importante tenerlo en cuenta en el análisis que se va a realizar en torno a los roles de género que sugieren las diferentes editoriales con las cual se va a trabajar en esta investigación.

Marta Lamas agrega que la; “*(...) construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es "propio" de cada sexo.*”³⁰ Por lo tanto, el género sería una construcción simbólica que fabrica ideas de lo que debe ser la idea de ser hombre y ser mujer, es decir, se construyen simbólicamente los roles que tendrían que tener hombres y mujeres en la sociedad. Por lo tanto, cuando se hable de relación de género, en el análisis de los diferentes textos escolares y programas de estudios de tercer año medio, hay que entender que la construcción de esos textos y programas tiene que ver con construcciones simbólicas que realiza la sociedad.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ *Ibíd.*

Para ir aclarando más lo que se entiende por género es importante mencionar otra idea esencial de Marta Lamas que nos entrega ya una visión más compacta de lo que sería el género: *“Es importante señalar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas que comprenden relaciones entre los sexos (...).”*³¹. Es decir, el género sería la relación tanto estructural como ideológica que comprenden las relaciones sociales entre el sexo femenino y el sexo masculino, esto es tanto lo masculino como lo femenino se construye socialmente y en las relaciones sociales que tiene que ver con las tradiciones de las sociedades y con la propia construcción histórica que van tejiendo las sociedad en las designaciones de lo femenino y lo masculino.

Para tener una definición de género que nos sirva para poder adentrarnos a la problemática de la investigación es necesario destacar además los aportes de Joan Scott que sumados a los expresado anteriormente nos entrega un abanico de posibilidades donde poder tomarse para el análisis de los contenidos de género en los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio

Antes de comenzar a tomar los aportes de Scott es necesario señalar que la propuesta y la categoría de género de Scott no va hacer tomada en su totalidad ni tampoco en su complejidad, sino más bien se van a tomar dos o tres elementos que nos sirvan de base para la investigación.

Para Joan Scott *“(...) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma*

³¹ *Ibíd.. “(...) como una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género.”*

*primaria de relaciones significantes de poder (...)*³². El género según esta autora es el elemento constitutivo de las relaciones sociales de acuerdo a la diferencia de sexo, pero también a la construcción de género, se agrega otro elemento: las formas primarias de relaciones significantes de poder; Aquí se agrega otro elemento a la construcción de género, las relaciones de poder que se establecen en las sociedades, sobre esto la autora agrega “(...) *Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido.*”³³ Por lo tanto, cuando las mujeres comienzan a poner en práctica otras formas de relacionarse con el mundo social y cultural, cambian las relaciones entre los sexos, y por ende, se modifican las relaciones de poder, es decir, las mujeres abandonan la vida privada, limitada al hogar y al cuidado de los hijos, por lo tanto, las relaciones de poder se van a modificar y siempre van a estar en constante reconfiguración de acuerdo a los sociedad en que se analicen.

Entender el significado de género nos permite generar una variada gama de horizontes por donde poder trabajar, Por lo tanto, vamos a entender género como el “(...) *modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana(...)*”³⁴; de esta manera los análisis que se realicen en torno a la comprensión de los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales van a estar delimitados conceptualmente de acuerdo a los argumentos teóricos presentados anteriormente.

Siguiendo con la construcción de la categoría de género de Scott, este nombra cuatro ejes que están interrelaciones entre si, argumento en el cual no se ahondará mayormente, sino más bien nos vamos a quedar en los elementos generales que presenta

³² Scott, Joan. El género una categoría útil para el análisis histórico. En: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf>. (página revisada el 29 de noviembre de 2007)

³³ *Ibíd.*

³⁴ *Ibíd.*

la autora. Otro elemento necesario de mostrar es que; “(...) *el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder*”.³⁵ Hay que entender el género como forma primaria donde se articula el poder. Siguiendo la línea de la investigación, esta es; ¿cómo se abordan los contenidos de género en los textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio?, hay que decir, según los argumentos que presenta Scott, que el género es una forma significativa donde se representa el poder, por lo tanto, si en el análisis de los textos escolares se hace sólo referencia al hombre es porque hay relaciones de poder desiguales en los discursos historiográficos. las relaciones de género, al igual que relaciones de poder se pueden establecer relaciones de género, posibles de ser divididas en dos planos, según Foucault³⁶ tenemos dos planos que se relacionan; por un lado tenemos aquel sujeto sobre el cual se ejerce el poder, tal es el caso de las mujeres históricamente constreñidas u otras veces ocultadas de las prácticas historiográficas; y por otro lado habría un cuerpo de respuestas, capaz de reaccionar e incluso generar invenciones desde su posición dentro de la relación de poder y esto se refleja en la importancia de la mujer como sujeto histórico, expresada en diferentes manifestaciones sociales, políticas y económicas.

Una de las perspectivas que nos interesa conocer para de esta manera poder trabajar de otro modo los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales y así poder proporcionar a los docentes ciertas herramientas tanto bibliográficas y propuesta de actividades; hay que conocer ¿Qué es la educación

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ “(...) *puede ser articulado en base a dos elementos, cada uno de hechos indispensables si es una relación de poder. “El otro” (aquel sobre el cual es ejercido el poder) ampliamente reconocido y mantenido hasta el final como la persona que actúa. Y un cuerpo entero de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones que pueden abrirse, el cual está enfrentado una relación de poder (...)*” Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, ediciones la Piqueta, Madrid, España, 1992, Pág. 104.

libertaria? y ¿Cuáles son sus principales fundamentos sociopolíticos?, para comprender sus orígenes y su importancia para la educación actual y las nuevas formas de estructuración social y cultural que esta viviendo la sociedad, a fin de señalar la necesidad de buscar nuevas alternativas educativas y nuevas maneras de trabajar los contenidos de género en el aula.

La educación libertaria se alimenta de los postulados de los pensadores anarquistas. En este sentido habría que decir que el anarquismo, no es una corriente de pensamiento que esté acabada, tampoco es una teoría que esté formada, más bien el anarquismo es una forma de actuar en la vida cotidiana enmarcadas en principios tales como; la solidaridad, la autogestión, la acción directa, el apoyo mutuo, la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres, si bien es cierta, en esta investigación no se ahondará en todos estos principios, sin embargo es relevante mencionar que el anarquismo, a diferencia de otras corrientes políticas, está en constante proceso de reconstrucción de acuerdo a los contextos históricos específicos en donde se analice. Por ello, el poder dar cuenta de los principios sociopolíticos de la educación libertaria, es también decir que; se puede efectivamente pensar otras forma de educación, una educación donde se fomente la mayor libertad e igualdad posible.

La intención es realizar una revisión histórica de las propuestas prácticas y no solamente teóricas sobre lo que se entiende por educación libertaria y desde ahí entregar argumentos y fundamentos más sólidos, que permitan poder entender la educación libertaria en la actualidad y sus nuevas posibilidades de uso en la educación actual, para el caso de la presente investigación, utilizar los fundamentos sociopolíticos de este modelo educativo para trabajar los contenidos de género de una manera más óptima en el aula, exigencia lógica de los nuevos procesos de estructuración y sobre el nuevo papel de la mujer y el hombre en la sociedad actual.

Uno de los primeros elementos para poder entender la educación libertaria y su importancia en el pasado y su proyección en el presente, es conocer la educación libertaria de carácter no directiva; “(...) *entienden que la libertad del educando debe ser absoluta, y la misión del educador debe ser la de evitar toda influencia coactiva en el desarrollo natural del individuo (...) es necesario aislarlo de la enseñanza de todo tipo de dogma, para evitar la manipulación del niño.*”³⁷ De este modo se entiende que educación debe estar libre de todo dogma, para que los y las niñas, puedan desarrollarse de manera libre y así de esta manera poder evitar toda influencia autoritaria de los mayores y del conjunto de la sociedad.

Dentro de los principales postulados de la pedagogía libertaria de carácter no directiva destaca los aportes teóricos del pensador Alemán Max Stirner, quien “(...) *sitúa al individuo en un plano absoluto critica, por tanto, cualquier influencia de la sociedad, que él considere ilegítima.*”³⁸ Este autor entiende que los niños y niñas y adolescentes tienen que estar libres de todo dogma. Avanzando en la idea, la educación según los postulados de la educación libertaria, no le pertenecería a nadie; En la actualidad se están dando discusiones en torno a quien es dueño de la educación, se están dando “*fuertes enfrentamientos para definir quien es el propietario de la educación - padres, Estado, religión, partido político, sistema económico (...) los niños no son propiedad de nadie y si son responsabilidad de todos*”³⁹. La educación, por tanto, no tiene que estar en manos del Estado, ni en manos de colegios particulares, porque en ese tipo de educación se tiende a la reproducción de roles en el futuro, a las mujeres y hombres en la sociedad actual se le asignan cierto tipo de roles, que son roles

36. Cuevas, Noa, Francisco José. Anarquismo y educación, la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios, Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo, 2003., Madrid, España. Pág. 87.

³⁸ *Ibíd.*. Pág. 88.

³⁹ Méndez Nelson y Vallota. Alfredo., Bitácora de la utopía, anarquismo para el siglo XXI. En; <http://espora.org/biblioweb/bitacora.html> (pagina revisada el 17 de junio del 2007)

reproductores de un sistema económico, político y social de opresión y explotación; de este modo el rol histórico de la educación-reproductora es “(...) *seleccionar y dividir a niños y jóvenes en categorías con el fin de prepararlos para su futuro papel en una sociedad jerarquizada, asegurándose de que asimilen al máximo la aceptación de las escalas permanentes de rango, el respeto a la autoridad y la competitividad del mercado(...)*”⁴⁰. Esta es la denominada educación de mercado que prepara personas para la aceptación de la autoridad y para poder incorporarse en la escala jerárquica de la sociedad actual y en la reproducción específica de roles en la sociedad capitalista.

Otras de la posturas referentes a la educación de carácter no directiva, es el denominado neutralismo pedagógico, éste “(...) *plantea que la educación debe ser neutral en cuanto a valores y a contenidos, huyendo de toda transmisión, aunque fuese anarquista, puesto que entienden que el/la alumno/a educado en libertad, elegirá por sí mismo el mejor camino para su liberación.*”⁴¹ De este modo, se sugiere que la educación tiene que ser neutral, que tiene que estar libre de dogma. Es decir, una educación que no ideologice a los alumnos y alumnas. Enfatiza en la libertad del individuo para que elija conscientemente lo que quiere ser en la vida, de este modo, la educación libertaria de carácter no directiva propugna la libertad absoluta del individuo.

Uno de los principales exponentes del neutralismo pedagógico es Ricardo Mella. “*Para Mella el fin no justifica nunca los medios, y por tanto, la libertad se educa con la libertad, la solidaridad con la solidaridad y la igualdad con la igualdad (...)*”⁴² esta es la forma por lo cual los niños y niñas y, adolescentes aprenden. Cuando en las escuelas actuales a los alumnos se le asignan y se les moldea para cumplir cierto tipo de

⁴⁰ Ídem. En; <http://espora.org/biblioweb/bitacora.html> (pagina revisada el 17 de junio del 2007)

⁴¹ Cuevas, Noa, Francisco José. Anarquismo y educación, la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios, Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo, 2003., Madrid, España. Pág. 89-90.

⁴² *Ibíd.*. Pág. 90.

roles en la vida social, política y económica, tiene que ver con una estructura jerárquica de poder a partir de lo que se entrega como valores en la escuela.

La educación libertaria “(...) *trata de dejar al niño en absoluta libertad para que él escoja, limitándose a mostrarle las diferentes opciones sociales y políticas (...)*”⁴³. Bajo esta premisa, la educación libertaria se debe basar en la libertad individual, limitándose a sólo mostrar cuales son las alternativas en el ámbito social y político, una enseñanza no dogmatizada, una enseñanza verdaderamente libre según los cánones expuestos por los autores.

Otro de los aportes en la educación libertaria de carácter no directiva destaca la figura de León Tolstoi, quien nos entrega a los menos tres elementos que son de importancia para tener en cuenta, en primer lugar, “(...) *Tolstoi entiende que el ser humano es feliz si está cerca de la naturaleza y lejos de la civilización que obstaculiza y desvía su desarrollo espiritual (...)*”⁴⁴. Uno de los elementos que nos entrega este pensador y literato es que el hombre es feliz por naturaleza, sin embargo, este hombre es corrompido por la civilización, en segundo lugar; “(...) *la educación corrompe al hombre en lugar de mejorarlo. Es, pues, insensato querer dar instrucción y educación al niño, puesto que se halla mucho más cerca que yo del ideal armonioso de lo verdadero, lo bello y lo bueno (...)*”⁴⁵ este es uno de los principales argumentos de Tolstoi con respecto a la educación en general, es decir alcanzar un ideal armonioso de lo bello y de lo bueno., Y finalmente, lo interesante de todo esto es que permite definir la labor del “(...) *educador de acuerdo con los principios de no intervención (la no intromisión de la escuela en la formación de las creencias, convicciones y carácter del*

⁴³ *Ibíd.*. Pág. 91.

⁴⁴ *Ibíd.*. Pág. 92

⁴⁵ Guy Avanzini, (segunda edición). La pedagogía en le siglo XX., Narcea., 1979., Madrid, España Pág. 195.

instruido)⁴⁶. La escuela para el autor, la entiende como; principio de no intervención del educador. Sobre esto habría que argumentar que el rol del profesor en la educación no directiva tiene que estar orientada a entregar elementos que permitan a los “alumnos” alcanzar la libertad individual.

Otro de los argumentos que utiliza Tolstoi es “(...) *la libertad del niño sería, sin embargo, excesivo tenerle por partidario de la libertad total o un adversario de la adquisición de saber(...)* una teoría que proveniente de la negación de toda verdad establecida, institucionalizada, se funda en la creencia de que el libre desenvolvimiento del niño conducirá a la moralidad y expansión personal(...)”⁴⁷ La negación de la verdad establecida es el modo por el cual el individuo alcanza la libertad, con el objetivo de alcanzar los conocimientos que les sean más útiles, para un buen desenvolvimiento en la vida social.

Otras de las propuesta históricas de la educación libertaria, es la de carácter sociopolítico, inspirada en la escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia y su texto “La Escuela Moderna”. En ella se establecen los principales fundamentos de este modelo de educación, en ese contexto, en el programa de la escuela moderna se establece entre otras cosas “(...) *que los niños y niñas que se confíen lleguen a ser personas instruídas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio (...)* desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad(...)”⁴⁸. El formar personas para que se puedan desenvolver en la vida colectiva es muy importante dentro de los principios de la educación libertaria. Sin embargo, en el actual sistema de

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 156.

⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 157.

⁴⁸ Francisco Ferrer Guardia. La Escuela Moderna. En.http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/1.html (página revisada el 23 de junio del 2007)

educación se prepara niños y niñas y adolescentes para asumir un rol pasivo dentro de la sociedad, en ese contexto; *“los sistemas de educación nacional existen sólo para producir ciudadanos que serán ciegamente obedientes a los dictados del Estado, ciudadanos que defenderán la autoridad del gobierno aún cuando vaya en contra de la razón y de su interés personal”*⁴⁹. Ese ha sido el rol histórico de la educación, es decir, formar ciudadanos para que se integren a una sociedad jerarquizada en donde cada individuo y sujeto tenga que cumplir un rol particular; con ello, se crean diferencias de clases y de relación de género y poder, es decir, hay una educación que se orienta más a la separación. Cuando esto ocurre, se pierde todo el sentido de comunidad y colectividad. Frente a este contexto educacional, en donde se resalta el papel que juega el modelo de explotación capitalista, para producir ciudadanos leales al este sistema particular de subordinación y explotación; Francisco Ferrer propone que *“(…) el principal cometido de la escuela debe ser el de que el niño conozca el origen de las desigualdades económicas, el error del patriotismo y el militarismo y la esclavitud que supone la sumisión a la autoridad.”*⁵⁰ Es decir, una escuela para que los alumnos tomen conciencia de la desigualdad en cualquier plano de vida real, sólo así se podrán tener personas que luchen por cambiar el sistema de opresión que se cierne sobre el mundo y por lo tanto, el rol de este sistema de educación es la revolución social, para la búsqueda de la mayor igualdad y libertad posible.

La escuela y la educación en general son *“(…) productos de un interés directo de clase en disciplinar a los trabajadores de tal forma que queden simbólicamente castrados de por vida, con el fin de continuar los privilegios de los ricos, quienes*

⁴⁹ Pauline McCormack. ¿Por qué la educación libertaria? En. <http://www5.autistici.org/ingobernables/textos/anarquistas/Pauline%20McCormack%20-%20Por%20que%20La%20Educacion%20Libertaria.htm> (página revisada el 28 de junio del 2007)

⁵⁰ Avanzini, Guy., (segunda edición). La pedagogía en el siglo XX, ediciones, Narcea., 1979., Madrid, España Pág. 100.

estarán a salvo con unas clases bajas que han sido capadas y por tanto no tienen las agallas para rebelarse” ⁵¹ También es representación de una sociedad, pero es representación de un Estado y un gobierno, pero no de todos y todas las personas. La educación sirve a los intereses de los gobernantes, para tener personas disciplinadas, la educación actual de mercado es copia fiel de los intereses de una clase en particular, de una clase que no le interesa tener personas que vivan en colectividad; en ese sentido, la educación es para mantener la estructuración coherente con el modelo capitalista que impera en el mundo en general; esto se manifiesta en que una mayoría, son oprimidos y los otros la minoría, opresores son los que reciben las utilidades, es decir, los dueños de la fuerzas de trabajo, el capital, los modos de producción, la tierra etc.

La sociedad en general debiera ser capaz de poder encaminar otro proyecto educativo, Un proyecto educativo basado en la libertad del individuo, un individuo capacitado para poder enfrentar este nuevo siglo de incertidumbre; pero el Estado, los privados y la religión, son por auto-apropiación los dueños de la educación., Sin embargo la pedagogía es un campo muy amplio, campo que además se pueden utilizar para poder enseñar, ya no desde el autoritarismo del profesor, ya no desde este profesor dueño de la verdad, sino de una educación basada en la horizontalidad, donde el niño y la niña sean parte del conocimiento; la verdad tiene que estar en el diálogo de todos y todas. Este campo específico que se puede ocupar es el aula pues ahí se pueden diseñar nuevos métodos para la práctica de una educación libertaria, en donde cada individuo sea parte importante de la sociedad y de la colectividad en general. La educación es patrimonio de toda la humanidad y no de una clase privilegiada.

Otro de los elementos de la teoría de carácter sociopolítico, son los planteamientos teóricos de Bakunin, quien afirma que “(...) *los niños deben educarse*

⁵¹ *Ibíd.*. Pág. 96.

*partiendo del principio de autoridad (...) la autoridad se entiende aquí como una tutela verdaderamente humana y basada en la razón, no en principios metafísicos, teológicos y jurídicos. Pero la autoridad debe disminuir gradualmente a medida que avanza la educación (...)*⁵². Por lo tanto, la autoridad debe ser desechada en la medida que se llega a la adolescencia, de este modo, se parte de la premisa de una libertad absoluta, basada en la completa abolición y suspensión de la autoridad.

Lo que se ha argumentado en líneas anteriores y lo que se va argumentar en las líneas siguientes, no tienen relación con el contexto histórico; económico, político, social, por lo tanto, son propuestas más bien radicales que difícilmente se puedan encontrar casos en los cuales se apliquen los fundamentos y principios de la educación libertaria, esto porque tenemos una sociedad-capitalista, completamente subsumida en el consumo, en la individualidad y en la propiedad privada como sustento de una sociedad capitalista y neoliberal, que no le interesa tener personas concientes. A pesa de todo es necesario que la humanidad encuentre nuevos rumbos, una sociedad más solidaria, una sociedad de hombres y mujeres libres y que disfruten del trabajo, una sociedad con derechos y deberes. Quizás los aportes radicales y revolucionarios de la educación libertaria, no se puedan dar en la sociedad actual, pero en algún momento de la historia de la humanidad, los explotados tienen que buscar y experimentar nuevas experiencias que señalen un nuevo rumbo de la sociedad. Por ello, esta investigación no pretende ni la destrucción de las escuelas ni una enseñanza plenamente ideologizada, sino más bien entregar fundamentos y experiencias desde la educación libertaria que permitan ver los contenidos de género de mejor forma y que de cuenta de la nueva relación de género que está experimentando la sociedad actual, específicamente en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

⁵² *Ibíd.*. Pág. 96.

La propuesta más controvertida y radical de la educación de carácter sociopolítico es la teoría de la desescolarización⁵³, *“la escuela trasmite un currículo oculto o programa latente en que se enseña que el único lugar donde aprenden cosas importantes es en la escuela, se induce a considerar la educación como producto de consumo (...)”*⁵⁴. Por lo tanto, la escuela según la teoría de desescolarización, no es el único lugar donde se transmiten conocimientos, el currículo oculto, oculta el verdadero sentido de la educación, una educación para este modelo de sociedad, de este modo, *“(...)la escuela debe ser reemplazada por unidades descentralizadas que estimulen la convivencia (la convivencia y la jovialidad), que no tenga un carácter obligatorio y que posea sobre todo una utilidad pública(...)”*⁵⁵. Estos son principales fundamentos de la teoría de la desescolarización, no se pretende eliminar propiamente tal, la escuela ni menos aún la educación, lo que pretendemos es dar cuenta de lo que están pensando los teóricos de la educación libertaria, de esta forma, se requiere de otros instrumentos que permite que los niños y niñas, se eduquen a partir de sus requerimientos personales, que se rescate la vida cotidiana de los alumnos y la necesidades que tengan estos.

La educación libertaria recoge de diferentes fuentes sus principales fundamentos, en ese sentido, habría que mencionar a lo menos dos fuentes básicas por las cuales, la educación anarquista adquiere singularidad, una de las primeras fuentes que moviliza a este modelo educativo, *“Se trata de dar libertad al niño actual, abandonándole a su naturaleza, permitiéndole realizar todos sus intereses, y sin*

⁵³ *Ibíd.*. Pág.105. uno de los teóricos que plantea la desescolarización es Iván Illich *“(...) Por ejemplo, podría darse un centro de información, una especie de biblioteca, en el que pudiera acceder a libros, equipos informáticos, etcétera...acceso a actividades comunitarias... Así, se produciría una desescolarización del aprendizaje formal y la capacidad autodidáctica de los educandos.”* Pág. 105.

⁵⁴ Cuevas, Noa, Francisco José. Anarquismo y educación, la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios, Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo, 2003., Madrid, España. Pág. 104.

⁵⁵ *Ibíd.*. Pág.105.

someterle a ninguna pasión adulta(...) ”⁵⁶ de este modo, unos de los principales fundamentos de la educación libertaria es la libertad⁵⁷, “*la libertad desde el anarquismo es entendida en un marco de igualdad. Es una ideología para todas las clases oprimidas y explotadas (...)*”⁵⁸. La libertad es uno de los ejes que moviliza a la educación libertaria, pero no cualquier libertad, sino que una libertad basada en el apoyo mutuo y la solidaridad, principios en los cuales volveremos más adelante.

La educación libertaria se nutre directamente“(…) *de los pensadores políticos anarquistas: siendo para ellos hombres libres el que rechaza toda autoridad, todo dogma(...) favorecer, desde la infancia, la expresión de la espontaneidad, de sus tendencias evitándole todas influencia (...)*”⁵⁹ por lo tanto, otra fuente por las cuales se alimenta la educación libertaria radica en la idea del rechazo total de toda autoridad coercitiva, la educación libertaria y el anarquismo como tal; no niega la autoridad de tipo solidaria, sino lo que rechaza es la autoridad represiva, la que emana de discursos verticales y autoritarios que fomentan una educación desigual y discriminatoria.

La educación libertaria, tiene fundamentos generales que se van a trabajar específicamente en los párrafos posteriores, en primer lugar esta; el antiautoritarismo, en segundo lugar; la educación integral, en tercer lugar, la autogestión pedagógica, y por ultimo, el apoyo mutuo, estos fundamentos generales son los que en definitiva se van a

55. Avanzini, Guy., (segunda edición). la pedagogía en le siglo XX., Narcea, 1979., Madrid, España. Pág. 174.

56. Pág. 174. No sólo la educación libertaria trabaja con el valor de la libertad; en este contexto Paulo Freire marxista y cristiano nos entrega las cualidades de la educación liberadora, “*Sólo cuando los oprimidos descubran nítidamente al opresor, y se comprometan en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentre la lucha por la liberación.*” Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, 2002, Buenos Aires, Argentina. Pág. 68.

57. . Avanzini, Guy., (segunda edición). la pedagogía en le siglo XX., Narcea, 1979., Madrid, España. Pág. 174.

59 Ibid.. Pág. 174 y 175.

utilizar para poder ampliar las posibilidades de uso de los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

Uno de los planteamientos generales de la educación libertaria, es el antiautoritarismo; es decir el rechazo a la autoridad, de este modo la “(...) *educación antiautoritaria pone al niño o al educando en el centro de la relación educativa (...) La educación no debe pensarse más desde la autoridad del maestro, sino desde los intereses y la libertad del alumno.*”⁶⁰ Una educación donde el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje sea el discente, de acuerdo a sus necesidades y capacidades, de este modo, el y la alumna tiene que ser capaz de adquirir el protagonismo, eso implica el hacer trabajos grupales, de investigación, obras de teatro, disertaciones, conversatorios, etc. Para “(...) *conseguir que los educandos sean dueños de su propia vida y que no se deje oprimir ni explotar, poniendo en práctica el libre pensamiento y la autonomía moral.*” Tal como dice el autor, los niños y niñas y adolescentes deben ser personas libres y autónomas, que las iniciativas y los proyectos salgan desde los estudiantes, y no desde una autoridad coercitiva, que anula el proyecto de libertad de los y las estudiantes.

La libertad debería ser el eje que movilice a la educación y la pedagogía en general. En ese sentido la “*pedagogía libertaria es la libertad y por ello adversa resueltamente el castigo y toda forma de coacción física o moral en la educación. La imposición y la obligatoriedad destruyen el entusiasmo natural por saber y comprender*”⁶¹. Uno de los principales fundamentos que moviliza a la sociedad es la libertad. Sin embargo, en el aula se han perdido con las nuevas formas de parcelación y

⁶⁰ Cuevas, Noa, Francisco José. Anarquismo y educación, la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios, Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo, 2003., Madrid, España. Pág. 83.

⁶¹ Pauline McCormack. ¿Por qué la educación libertaria? En. <http://www5.autistici.org/ingobernables/textos/anarquistas/Pauline%20McCormack%20-%20Por%20que%20La%20Educacion%20Libertaria.htm> (página revisada el 28 de junio del 2007)

división de la sociedad en clases., tal vez ya no exista el castigo físico como lo fue en antaño, pero sigue la violencia de tipo estructural a través de métodos de control social., en educación se impone la figura del profesor sobre la del alumno, de ese profesor dueño de la verdad., El alumno tiene que ser un mero receptor de lo que indica el profesor, este modo de educar obedece a dos cuestiones, en primer lugar, las prácticas de los docentes, en el sentido de imponer una cierta verdad a los discentes, evitando que el alumno piense y razone por si mismo, esto es producto de las viejas prácticas autoritarias y coercitivas en el aula por parte de ciertos docentes longevos y también nuevos y, en segundo lugar, esto tiene que ver con métodos de control social, que imponen los estados nacionales, el Banco Mundial y otros organismos que obedece a una cierta clase privilegiada; Lo que se busca con ese tipo de educación, es justamente evitar que la idea de una sociedad más justa, libre y solidaria eche raíz entre lo oprimidos y explotados.

Otros de los conceptos rector de la educación libertaria es la educación integral, es decir, toda persona tiene derecho a ser educada de la misma manera, toda persona tiene derecho a la igualdad de oportunidades y, por tanto, de tener las mismas herramientas para aprovechar todas sus capacidades y potencialidades, en este contexto, nace lo que se denomina educación integral; “(...)consiste en educar a la persona sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual, así como educar para la vida social(...) de producción colectiva de cultura y humanización.”⁶² El trabajo manual desde el punto de vista de la educación libertaria es fundamental, pero también es importante la producción intelectual, de esta manera se crea una doble función de la educación, por un lado, no se abandona el mundo social cotidiano que rodea al estudiante y, por otro lado, se toma en cuenta la producción intelectual de los

⁶² Ibíd.. Pág. 84.

educandos, es decir, teoría y praxis a la vez, ese es el complemento y la base de una educación integral, todo esto debería ser aplicado al cotidiano de la vida social y colectiva.

La educación que favorezca una educación integral debiera rescatar los intereses y necesidades de los y las alumnas, en ese sentido, *“Sería mucho más saludable que nuestro período de escolaridad integrara aspectos del trabajo cotidiano y la vida social, tanto para los jóvenes como para los adultos. Así, las habilidades de cada uno podrían ser reconocidas por la sociedad y utilizadas para la educación de otros. Necesitamos destruir las líneas divisorias entre trabajo, juego e instrucción”*.⁶³ La educación debiera estar dirigida a rescatar aspectos de la vida cotidiana, aspecto en las cuales los y las niñas se desenvuelven diariamente, una educación donde se rescate la experiencia y la comunidad, de este modo, la escuela y la pedagogía debiera ser capaz de integrar estos nuevos elementos, para que el aprendizaje de los y las alumnas tengan un significado de acuerdo a las necesidades de los educandos.

La educación libertaria propone la autogestión pedagógica, es decir, *“(…) en la que el control de la educación sea responsabilidad de los individuos de una escuela o grupo educativo (…)”*⁶⁴ es decir, la educación debiera estar en manos de la propia comunidad educativa, estos principios no los plantea solamente los teóricos de la educación libertaria, sino que autores como, Apple y Beabe, en torno a la *“(…)escuela democrática están marcadas por la participación general en cuestiones(…)”*⁶⁵ tales como, *“(…) los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus*

⁶³ Nelson Méndez y Alfredo Vallota. Bitácora de la utopía, anarquismo para el siglo XXI. En. <http://espora.org/biblioweb/bitacora.html> (pagina revisada el 7 de junio del 2007)

⁶⁴ Cuevas, Noa, Francisco José. Anarquismo y educación, la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios, Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo, 2003., Madrid, España. Pág. 86.

⁶⁵ Apple, W. Michael y Beane A. James. Escuelas democráticas., Morata.1997., Madrid, España Pág. 24-25.

padres y a otros miembros de la comunidad escolar(...)"⁶⁶ por lo tanto, una educación basada en la autogestión presupone una participación mayor en la toma de decisiones al interior de la escuela, esta, por tanto, no tiene que emanar verticalmente desde entidades superiores o extra-escuela, más bien los contenidos y los procedimientos educativos deben emanar de todos los que conforman la comunidad escolar, incluyendo las necesidades educativas de los estudiantes.

El apoyo mutuo es un concepto que ha sido trabajado específicamente en los trabajos de Kropotkin, principalmente en su gran texto "el apoyo mutuo: otro factor de la evolución", este concepto no ha sido trabajado por las personas que han trabajado en educación libertaria, de este modo, el concepto de apoyo mutuo es un concepto que nace y se gesta en esta investigación, con el fin de abordar los contenidos de género de mejor manera en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

Unos de los principales estudios sobre el apoyo mutuo se sitúan en un trabajo de Kropotkin "*(...) aprovechó al máximo las oportunidades que tuvo para estudiar la vida de la naturaleza. Bajo la influencia del "Origen de las especies", de Darwin (1859), Kropotkin, (...) buscó atentamente "esa amarga lucha por la subsistencia entre animales de la misma especie"*"⁶⁷ el estudio que realiza Kropotkin es de mucha relevancia para entender que el desarrollo de la especie no consiste en la lucha despiadada entre los animales y entre los hombres por la subsistencia, de este modo

⁶⁶ *Ibíd.*. Pág. 24 y 25. "*(...) las personas implicadas en las escuelas democráticas se ve a sí misma como participantes en comunidades de aprendizaje. Por su propia naturaleza, estas comunidades con diversas y esa diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema. Este tipo de comunidad incluyen a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades. Estas variedades enriquecen a la comunidad (...)*" Pág. 26.

⁶⁷ Kropotkin, Piotr. El apoyo mutuo, otro factor de la evolución. En: <http://bivir.uacj.mx/LibrosElectronicosLibres/Autores/PedroKropotkin/Kropotkin,%20Pedro%20-%20El%20apoyo%20mutuo.pdf> (pagina revisada el 15 de junio del 2007) la lucha por la subsistencia Kropotkin agrega, *no encontré, a pesar de haber buscado empeñosamente sus rastros, aquella lucha cruel por los medios de subsistencia entre los animales pertenecientes a una misma especie que la mayoría de los darwinistas (aunque no siempre el mismo Darwin) consideraban como el rasgo predominante y característica de la lucha por la vida, y como la principal fuerza activa del desarrollo gradual en el mundo de los animales*".

Kropotkin, plantea que “(...)la ley de ayuda mutua, que, para el éxito de la lucha por la vida y, particularmente, para la evolución progresiva de las especies, desempeña un papel mucho más importante que la ley de la lucha mutua.”⁶⁸ De este modo para Kropotkin, la ayuda mutua también es un factor de la evolución y del progreso de la civilización, con este argumento no se quiere desechar la idea de unos de los teóricos más importantes de los últimos siglos, como es el caso de Darwin, ni tampoco pretendemos profundizar sobre sus argumentos más bien lo que se quiere decir, es que la ayuda mutua es tremendamente importante para el progreso de las civilizaciones, esto si se traslada al ámbito de la educación, para generar otro modo de sociabilidad al interior de las salas de clases, basada en principios como la solidaridad y el apoyo mutuo. De este modo, lo fundamental que ofrece la “educación libertaria” es “(...)que el auténtico motor de la historia y la vida no es la luchas individual por la subsistencia (como propone el darwinismo social), sino el esfuerzo colectivo por sobrevivir, la solidaridad entre los miembros de una sociedad.”⁶⁹ De este modo, la solidaridad y el apoyo mutuo sería otro de los motores por lo cual las sociedades alcanzarían sus desarrollo, esto se manifestaría al interior del aula, en los rasgos de solidaridad y ayuda mutua en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr la mayor igualdad entre hombres y mujeres.

⁶⁸Idem.En:<http://bivir.uacj.mx/LibrosElectronicosLibres/Autores/PedroKropotkin/Kropotkin,%20Pedro%20%20El%20apoyo%20mutuo.pdf> (pagina revisada el 15 de junio del 2007) “El número y la importancia de las diferentes instituciones de ayuda mutua que se desarrollaron en la humanidad gracias al genio creador las masas salvajes y semisalvajes, ya durante el período siguiente de la comuna aldeana, y también la inmensa influencia que estas instituciones antiguas ejercieron sobre el, desarrollo posterior de la humanidad hasta los tiempos modernos, me indujeron a extender el camino de mis investigaciones a los períodos de los tiempos históricos más antiguos. Especialmente me detuve en el período de mayor interés, el de las ciudades repúblicas, libres, de la Edad Media, cuya universalidad y cuya influencia sobre nuestra civilización moderna no ha sido suficientemente apreciada hasta ahora. Por último, también traté de indicar brevemente la enorme importancia que tienen todavía las costumbres de apoyo mutuo transmitidas en herencia por el hombre a través de un periodo extraordinariamente largo de su desarrollo (...)”

⁶⁹Cuevas, Noa, Francisco José. Anarquismo y educación, la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios, Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo, 2003., Madrid, España. Pág. 27.

En este sentido, la educación libertaria tiene que ver con preparar a las futuras generaciones en el ambiente más libre que se les pueda entregar, en este sentido y siguiendo los argumentos entregados anteriormente, este modelo de educación, propicia el trabajo grupal, de investigación, de desarrollo de guías, de discusión de ciertas problemáticas actuales y no tan actuales, de exposiciones críticas, el rescate de las necesidades de los y las alumnas, etc. Es decir, se entrega el protagonismo a los y las alumnas en la sala de clases, para que se puedan desenvolver en espacios de libertad e igualdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este sentido, vamos a orientar la propuesta educativa para que los docentes puedan trabajar los contenidos de género en el aula; con el fin de poder construir y proponer secuencias de actividades y bibliografía para que los docentes puedan trabajar los contenidos de género de mejor manera en la clase de Historia y Ciencias Sociales, apropiándose de los principios sociopolíticos de la educación libertaria.

III. PARTE:

1.1. Discursos historiográficos: desde los textos escolares

El contenido histórico es uno de los elementos a considerar en este análisis, en este sentido, el poder visualizar ciertos elementos tales como la presencia o ausencia de la mujer en el contenido histórico, el rol de la mujer en la historia, enmarcada en una relación de género. Para visualizar si la mujer esta ausente o presente en la historia, dilucidar cuales son las operaciones historiográficas por la cual la mujer se encuentra ausente o presente. Para comprender cómo se trabajan los contenidos de género, en los textos escolares y programas de estudio de tercer año medio, para ello, es necesario destacar la importancia del discurso historiográfico⁷⁰, en este sentido, se van a utilizar los textos de la editorial Mare Nostrum, Santillana y Edebé y el programa de estudio de tercer año medio.

En términos generales los textos escolares trabajan la historia desde capítulos, en este contexto, la Revolución Francesa, que es donde vamos a centrar la mirada, se trabaja desde unidades más generales, en el texto escolar de tercer año medio, de la editorial Mare Nostrum, se aborda en la unidad 8 y se denomina “*doble revolución*”⁷¹ es decir, el mundo contemporáneo y se separa en dos grandes unidades, la “*revolución francesa*” y la “*revolución industrial*”⁷² en este texto, se trabaja la Revolución Francesa en sus antecedentes, principios de la ilustración, los problemas que enfrenta las

⁷⁰ “(...) *toda investigación historiográfica se enlaza con un lugar de producción socioeconómica, política y cultural. Implica un medio de elaboración circunscrito por determinaciones propias: una profesión liberal, un puesto de observación o de enseñanza, una categoría especial de letrados, etcétera. Se halla, pues sometida a presiones, ligada a privilegios, enraizada en una particularidad. Precisamente en función de este lugar los métodos se establecen, una tipografía de intereses se precisa y los expedientes de las cuestiones que vamos a preguntar a los documentos se organizan.*” De Certeau, Michel. *la escritura de la historia*, México. 1997. Pág. 69.

⁷¹ Almeida Hidalgo, Et, *al Historia y Ciencias Sociales tercero Medio*, Mare Nostrum Ltda., 2007-2008. Pág. 22.

⁷² *Ibíd.*. Pág. 248.

monarquías por las demandas políticas de la aristocracia y la burguesía y por el estado de pobreza en que se encuentra el estado llano, la independencia de Estados Unidos y la crisis económica entre 1778 y 1789⁷³, también se tiene un desarrollo de la “*revolución francesa, el estallido de los acontecimientos*” y el “*legado de la revolución francesa*”⁷⁴. En términos generales se trabaja los contenidos de la Revolución Francesa, desde una unidad mayor que se denomina la doble revolución, y por otro lado, se trabaja con un tipo de historia más bien tradicional.

En otra editorial en este caso Santillana, se trabaja la revolución francesa, desde el capítulo IV “*configuración del mundo actual*”, en este sentido, en la unidad I se trabaja la revolución francesa, y la unidad se denomina la “*crisis y revolución en el siglo XVIII*”⁷⁵. En este texto escolar, se trabaja la Revolución Francesa en sus antecedentes o causa, en este contexto, se trabaja con el tema de la independencia de Estados Unidos como primera causa, con tres puntos centrales, “*las contradicciones con la metrópolis se agudizan, Estallido de la guerra y declaración de independencia*” y “*finalmente la constitución de 1787*”⁷⁶ la segunda gran causa es “*la crisis del antiguo régimen: síntomas de una enfermedad incurable*” y se trabaja con cuatro temas centrales, “*síntomas de la crisis económica, síntomas de la crisis social, síntomas de la crisis política*” y finalmente “*el síntoma ideológico*”⁷⁷ y con todos estos antecedentes o causas, se trabaja en particular con el contenido de revolución francesa, este contenido se trabaja en cinco puntos, “*los estados generales, la asamblea nacional constituyente, asamblea legislativa, convención nacional, el directorio*”.⁷⁸ Por lo tanto, en estos dos

⁷³ *Ibíd.*. Pág. 248.

⁷⁴ *Ibíd.*.Pág. 256, 257 y 258.

⁷⁵ Jiménez Rodríguez, Patricia., Et, al., Historia universal Educación Media., Santillanas del pacífico S.A.1996., Santiago. Chile., Pág. 232.

⁷⁶ *Ibíd.*. Pág. 232,233 y 234.

⁷⁷ *Ibíd.*. Pág. 234 y 236.

⁷⁸ *Ibíd.*. Pág. 236, 237,238, 239 y 240. en esta editorial se trabaja de forma más extensas el contenido de la revolución francesa, esto ocurre también porque se trabaja en unidad que es mucho más prolongada, por ello, los contenidos se trabajan de forma más extensa, no así más compleja.

editoriales se trabaja el contenido de la Revolución Francesa, en sus antecedentes, desarrollo y conclusiones, se trata por tanto, de una forma más bien tradicional, es decir, una historia que parte del pasado y termina en el presente, una historia más bien cronológica, esta es la forma en que se trabaja en general los contenidos en cuestión.

En torno a la pregunta específica que se plantea esta investigación, es decir, cómo se trabajan los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, desde los textos escolares. En este sentido, las mujeres en caso de la editorial Santillana, aparece una sola vez nombrada una mujer “(...)el violento rechazo de la reina María Antonieta(...)”⁷⁹.

En la editorial Mare Nostrum, no aparece ningún nombre de mujer, estos dos textos escolares, nos entregan valiosa información, en primer lugar, casi no aparece nombrada la mujer, es decir, la mujer no es representada en textos escolares. En segundo lugar, la mujer es excluida o marginada en los contenidos de la Revolución Francesa. En tercer lugar, cuando se nombra la mujer en el caso de la editorial Santillana, no se trata de cualquier mujer dentro de la sociedad, se habla de la reina María Antonieta, es decir, no se habla de la mujer popular, sino que se habla de una mujer de la elite, una reina.

En la editorial Edebé no aparece ningún nombre de mujer, pero en torno al contenido de la Revolución Francesa se trabaja algo diferente a los editoriales nombradas anteriormente, en este plano, se plantea preguntas para conocer los elementos de cambios entre el antiguo régimen y los ideales de la Revolución Francesa propiamente tal, en este sentido la editorial Edebé se plantea la siguiente interrogante “¿qué cambió con la revolución industrial?”⁸⁰ Desde ahí se comienza a dar las características del antiguo régimen como por ejemplo “naturalmente, los nobles y el

⁷⁹ Ibid.. Pág. 237.

⁸⁰ Muñoz Neira, Iván, et, al., Historia y Ciencias Sociales, tercero medio, Edebé, 2002., Santiago de Chile., pág. 208.

*clero gozaban de beneficios legales especiales, como el impuestos muy bajos por la tenencia de tierras o exenciones de cargas fiscales.”*⁸¹ Por lo tanto, se trabaja el contenido en torno a las principales características del antiguo régimen, lo esencial de esto es que no se hace ninguna alusión a la participación de los hombres ni de las mujeres, en esta editorial se podría decir que se trabaja el contenido de la Revolución Francesa de forma aparentemente más objetiva, por lo tanto, la diferencia con las otras editoriales antes nombrada, en donde, se nombra permanentemente el papel desempeñado por hombres, ocultando toda la relevancia histórica de la mujer en cualquier contexto histórico, en este caso en torno a los procesos en torno a la Revolución Francesa.

De los puntos antes nombrados, se destaca que, la mujer no es visualizada en los contenidos de la Revolución Francesa, por lo tanto, se trata de una forma de entender género, solo en sentido masculino, por lo tanto, no se trabaja como relación entre géneros, es decir, no hay una relación de poder, ideológica y jerárquica, entre hombres y mujeres, es decir, se habla desde lo masculino.

En el desarrollo de los contenidos de la revolución industrial, siempre se habla desde lo masculino ejemplo de esto, es que se nombra a casi puros hombres “(...) *Luis XIV(...)* su hijo(...) *Turgot (...)* *Manuel José Sieyes (...)*”⁸² y para el caso de la editorial santillana “(...) *Luís XVI (...)* *Calonne (...)* *Necker (...)* *Turgot(...)*”⁸³ por lo tanto, se visualiza los contenidos de género desde lo masculino, no así como relación de género.

En las causas de la Revolución Francesa desde la editorial Santillana “(...) *Diderot y D’Alambert redactaron la enciclopedia, con la intención de exponer, en la medida de lo posible, el orden de lo posible, el orden y el encadenamiento de los*

⁸¹ *Ibíd.*, pág. 208.

⁸² Muñoz Neira, Iván, et, al., *Historia y Ciencias Sociales*, tercer medio, Edebé, 2002., Santiago de Chile Pág. 256 y 258.

⁸³ Jiménez Rodrigues, Patricia, et, al., *Historia universal Educación Media.*, Santillanas del pacífico S.A. 1996., Santiago. Chile. Pág.236 y 237.

conocimientos humanos.”⁸⁴ De este modo, en los contenidos de la Revolución Francesa, prima una representación de género que se vincula solamente en lo masculino. Desde la editorial Mare Nostrum, en lo que respecta a las causas de la revolución francesa “(...)Es el símbolo de la ilustración. Publicada entre 1751 y 1772, bajo la guía de Diderot y D’Alambert, contó con la colaboración de los principales pensadores de su tiempo, tales como Montesquieu, Voltaire y Rousseau.”⁸⁵ En esta editorial también se puede apreciar un carácter general en cómo se abordan los contenidos de género, esto está directamente relacionado, en que prima más lo masculino, por lo tanto, se produce igualmente una forma particular de entender las relaciones de género, esto tiene que ver con que se habla de género siempre en un sentido masculino, dejando de lado, las experiencias de la mujer, ni menos aún desde las relaciones de género.

En el desarrollo de los “acontecimientos” de la Revolución Francesa desde la editorial Edebé, hay un desarrollo más bien tradicional, en donde no hace ninguna demarcación fija en torno a lo que implica la importancia de hombres y mujeres entendido esto como relación de género, en este sentido, se puede decir, que en esta editorial se plantea el desarrollo de la siguiente manera “(...)del mismo modo, hizo posible la aparición en la escena del mundo, de un nuevo agente político: el ciudadano, revestido de un conjunto de derechos desarrollados al amparo de los principios generales de libertad, igualdad y fraternidad.”⁸⁶ Por lo tanto, no se visualiza ningún desarrollo de la Revolución Francesa en donde se haga alusión al papel de hombres y mujeres asumiendo que detrás de todo contexto histórico, político, social y culturales, hay hombres y mujeres, y que de esa relación ocurren y se desencadena los acontecimientos históricos. En la misma editorial se plantea un desarrollo más bien

⁸⁴ *Ibíd.*. Pág.236.

⁸⁵ Almeida Hidalgo, Liliam. Et, al., Historia y Ciencias Sociales tercero Medio., Mare Nostrum Ltda., 2007-2008. Pág. 254.

⁸⁶ Muñoz Neira, Iván, et, al., Historia y Ciencias Sociales, tercero medio, Edebé, 2002., Santiago de Chile., Pág. 210.

tradicional, en este plano se destaca que “(...)el 14 de julio de 1789, toma de la bastilla por parte del pueblo de Paris, hecho que tradicionalmente se plantea como el punto de partida de esta gran revolución.” Es decir, se trabaja con una historia bastante tradicional es por ello, que quizás no salga a la palestra la importancia de los hombres y las mujeres en desarrollo de contenidos relacionados con la Revolución Francesa.

Otras de las causas que es usada por las tres editoriales pero de forma distinta, tiene que ver, con el contenido en torno a la independencia de Estados Unidos, en la editorial Santillana “(...)el borrador del documento fue redactado por Thomas Jefferson y una comisión en la que se encontraba Benjamín Franklin...”⁸⁷ y en editorial Mare Nostrum “(...)el presidente era elegido democráticamente y las leyes eran elaboradas por el congreso(...)”⁸⁸ en este caso, en editorial santillana se nombra solamente a hombres, por lo tanto, se trabaja desde una perspectiva de género volcada solamente a lo que tiene que ver con lo masculino.

Con respecto a la importancia que tuvo la independencia de los Estados Unidos para el desarrollo de la Revolución Francesa, desde la editorial Edebé se plantea “Hacia 1774, comenzaron los enfrentamientos armados que preludiaban el levantamientos de las colonias, que tuvo un hito relevante en la victoria Saratoga en 1777, un año después que las colonias declararan su independencia(...)”⁸⁹ se aborda de una forma también tradicional, por lo tanto, no se visualiza ningún tipo de roles en el desarrollo de los acontecimientos, más bien no se hace alusión ni a hombres ni a mujeres, por lo tanto, se puede argumentar que se trata de una revisión plana en torno al desarrollo de la Revolución Francesa, en donde tampoco aparece lo que es una relación de género.

⁸⁷ Jiménez Rodríguez, Patricia., et, al., Historia universal Educación Media, ediciones Santillanas del pacífico S.A. 1996., Santiago. Chile., Pág.233.

⁸⁸ *Ibíd.* Pág.233.

⁸⁹ Muñoz Neira, Iván, et, al., Historia y Ciencias Sociales, tercer medio, Edebé, 2002., Santiago de Chile., Pág. 213.

En el desarrollo de la Revolución Francesa las diferentes editoriales nos plantean que “(...)para hacer frente a la crisis económica y el derrumbe financiero, *Luís XVI* nombró como ministro de hacienda al prestigioso economista *Robert Turgot*.”⁹⁰ En estas líneas se puede apreciar que se habla de una perspectiva de género, que ensalza solamente lo que tiene que ver con lo masculino, en este sentido no aparece prácticamente la mujer, de este modo, se puede argumentar que no se habla de una relación de género, sino más bien, se habla siempre desde lo masculino, dejando de lado en este sentido, el papel de la mujer.

En los contenidos que se hace referencia a la Revolución Francesa aparece el nombre de una mujer de la siguiente manera “*El violento rechazo de la reina María Antonieta y de las clases privilegiadas(...)*”⁹¹ esta cita de la editorial Santillana es muy rica en información, por un lado, nos muestra a una mujer, pero no a cualquier mujer, sino a una reina, es decir, a la mujer de la clase privilegiada dentro de la sociedad francesa en período revolucionario, y por otro lado, no queda claro si hay una relación de género, al parecer se habla más bien de dos entes apartes y unidos para lograr un fin, por lo tanto, no se ve claramente que exista una relación de género entre la reina y las clases privilegiadas donde aparentemente también hay otras mujeres.

En otra parte del desarrollo de la Revolución Francesa de la editorial Santillana “*Luís XVI, de acuerdo con su nuevo ministro Necker, cito a los Estados Nacionales(...)*”⁹² a partir de la información entregada por esta editorial, podemos decir que no solamente no aparece la mujer representada en el texto escolar, sino también, que la mujer es ocultada por la historia o por los historiadores que están a cargo de construir los contenidos por los cuales se habla sobre la Revolución Francesa, más bien

⁹⁰ Jiménez Rodríguez, Patricia, et al., Historia universal Educación Media, Santillanas del Pacífico S.A.1996., Santiago. Chile. Pág. 236.

⁹¹ *Ibíd.* Pág. 237.

⁹² *Ibíd.* Pág. 237.

en esta editorial en lo que tiene que ver con los contenidos propiamente tal, se habla de un tipo de historia tradicional, donde lo más importante son los nombres, fechas y episodio “importantes”.

En el desarrollo de los acontecimientos entorno al contenido de la Revolución Francesa, desde la editorial Edebé, se nombran a una serie de “personajes relevantes” y se plantea de la siguiente manera. *“Danton, Georges, Jacques, María Antonieta, reina de Francia, esposa de Luís XVI, estuvo siempre rodeada de de cortesanos intrigantes. Fue tan impopular que causó un enorme desprestigio a la institución monárquica...Sieyés, Emmanuel Joseph, Robespierre, Maximilien, Marat, Jean-Paul(...)”*⁹³ en este apartado se puede observar claramente que en torno a los roles que se asignan a hombres y mujeres, se otorga más relevancia a los roles de los hombres, personificadas en las figuras emblemáticas de la Revolución Francesa. sin embargo, es la editorial que más escribe entorno a la presencia de las mujeres en la Revolución Francesa, de este modo, se puede decir, que si bien es cierto a un desarrollo preponderante en lo que tiene que ver con los personajes son casi en su totalidad hombres, la mujer aparece nombrada dos veces en las diferentes editoriales, pero no hay un desarrollo de la participación de la mujer común y corriente, se habla de una reina, no se habla de cualquier mujer, sino de una mujer de la elites, es decir, la señora de un rey. Por lo tanto, el desarrollo de los acontecimientos de la Revolución Francesa se da en la personificación del hombre como actor preponderan, por lo tanto, los roles que se asignan a hombres y mujeres en el discurso histórico, se enmarcan en mencionar solamente los roles y la importancia de los hombres, dejando oculta a la mujer, esto ocurre principalmente ocurre porque en las editoriales en que se esta desarrollando el

⁹³ Muñoz Neira, Iván, et, al., Historia y Ciencias Sociales, tercero medio, Edebé, santiago de Chile, 2002. pág. 214.

presente análisis, se trata de una historiográfica tradicional, como discurso histórico se deja de lado o se oculta, por ejemplo el rol de la mujer en la Revolución Francesa.

Desde la editorial Mare Nostrum, con respecto al desarrollo de la Revolución Francesa “(...) *el rey se vio obligado a convocar a los Estados Generales (...) la aristocracia vio la oportunidad para recuperar parte de sus privilegios a cambio de su apoyo al monarca(...)*”⁹⁴, una de las principales cualidades de esta editorial y que la diferencian de la editorial Santillana, es que esta, se habla de una historia no tan tradicional, es decir, no aparecen tantas fechas ni tampoco tantos personajes, tampoco es una historia enteramente lineal o progresiva, una que si se puede ver un cierto progreso en los acontecimientos en los contenidos de la Revolución Francesa. Se trata de una historia que se aleja en cierta manera de prácticas tradicionales de escribir la historia, porque no se nombran a hombres ni a mujeres, pero si se habla de rey de aristocracia, esto hace pensar que también se habla de una historia de lo masculino dejando de lado a la mujer como sujeto histórico, se puede hablar de un tipo de lenguaje androcéntrico⁹⁵ en el cual prima sólo elementos generales y superficiales de los relatos historiográficos, sin llegar a lo medular y específica de cualquier relato histórico, es por ello, que la historia se cuenta o se relate desde lo masculino, dejando afuera de estos relatos a las mujeres.

En términos generales y a la luz de la información que nos entrega las diferentes editoriales trabajadas más arriba, se pueden entregar dos premisas generales, por un lado, tenemos una preponderancia de roles que la historia le asigna a los hombres, dejando de lado, a la mujer como sujeto histórico, la mujer casi no figura en los

⁹⁴ Almeida Hidalgo, Liliam., et, al., Historia y Ciencias Sociales tercero Medio., Mare Nostrum Ltda., 2007-2008. Pág.257

⁹⁵ La “(...) *cultura de la mujer, ha sido opacada muchas veces por la mirada androcéntrica que gobierna la historia, la que prefiere reseñar los grandes movimientos en términos generales y superficiales, casi épica sin llegar a análisis más profundos y detallados de los hechos relatados.*” Anuario del Programa de género y Cultura en América Latina. Edición a cargo de Cristina Farga, facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.1996., Mujeres en Dictadura: reflexiones en torno a “una Historia necesaria” Miranda Paula y Euler Mariechen. Pág. 76.

contenidos de la Revolución Francesa y, por otro lado, se puede dilucidar que no se habla casi en ningún momento de una relación de género, es decir, “(...) *género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.*”⁹⁶ Es por ello, que el discurso historiográfico que plantean los diferentes textos escolares, es un discurso que no trabaja las relaciones de género, porque centra el protagonismo de la historia en lo que hacen los hombres, es decir, se rescata solamente el sujeto histórico- hombre, y por otro lado, se margina o se oculta, la historia del sujeto- mujer y su participación como agente social de cambio dentro del contexto de la Revolución Francesa y en general, en todo contexto histórico que se analiza, a partir de un discurso historiográfico o una práctica historiográfica.

No es que las mujeres no hayan tenido participación en la Revolución Francesa, sino que la historiografía en su afán por entender los contextos históricos margina de los análisis e interpretaciones historiográficas la participación de la mujer, y es por ello, que en los textos escolares no se trabajan los contenidos de género desde una relación de género, sino que la práctica historiográfica le asigna un protagonismo mayor a los hombres.

⁹⁶ Scott, Joan. El género una categoría útil para el análisis histórico. En: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf>. (página revisada el 02 de enero de 2008)

1.2 Imágenes, Pinturas y textos asociados a imágenes

Las imágenes son otro de los elementos que son necesario para poder profundizar en torno a conocer los contenidos de género, en Historia y Ciencias Sociales, a partir del análisis de imágenes⁹⁷ y de textos asociados a las imágenes, en diferentes textos escolares o editoriales, sin bien, es cierto, no se va a realizar ningún análisis detallista ni tampoco complejo, en torno a la imagen, si nos más bien dar cuenta de, ¿quiénes son los personajes que aparecen en las imágenes? y los distintos paisajes representados, en las imágenes, donde aparecen estos personajes, pare dar cuenta de qué se esta entendiendo por género, los roles de hombres y mujeres, en los contenidos, que hagan alusión a la Revolución Francesa.

En las diferentes editoriales, aparecen imágenes relacionadas a la Revolución Francesa, en este sentido, estas imágenes, también expresarían el sentido de cómo se construye el discurso historiográfico en las diferentes editoriales con el objetivo de conocer los contenidos de género que se trabajan en Historia y Ciencias Sociales. En este caso vamos a comenzar con la editorial Mare Nostrum; en la imagen⁹⁸, se enmarca en la toma de la bastilla el 14 de julio de 1789, en dicha imagen se representa un escena de conflicto donde aparecen las “*guardias-francesas, abuelos, mujeres, burgueses armados, niños, la muchedumbre*”⁹⁹ es decir se trata de una imagen de guerra, que expresa los “acontecimientos” en la Revolución Francesa, donde, se demuestra todo la rabia, la alegría y el triunfo de los defensores de la revolución.

⁹⁷ Para el desarrollo de esta parte de la investigación, se van a utilizar imágenes, que aparecerán después de cada análisis de las imágenes y pinturas que aparecen en las diferentes editoriales.

⁹⁸ Almeida Hidalgo, Liliam., et, al., Historia y Ciencias Sociales tercero Medio., Mare Nostrum Ltda., 2007-2008. Pág.238.

⁹⁹ *Ibíd.*. Pág. 238.

En la imagen no se puede observar la presencia de mujeres, sin embargo estas aparecen en los textos asociados a la imagen; por ejemplo, “(...)unas mujeres nos secundaban y mejor con todas sus fuerzas(...)”¹⁰⁰ es decir, en este escrito que seleccionó la editorial si aparecerían las mujeres, en el frente, el rol que se le asignan a las mujeres es al frente de batalla secundando a los hombres, aquí hay un rol protagonista al igual que los hombres, en este sentido, se revela que la mujer si es visualizada en sus roles en esta imagen.

Desde el punto de vista del paisaje, se ven edificios incendiándose, posiblemente uno de esos edificios sea la bastilla, también aparecen otros edificios en llamas, a causa del proceso revolucionario que se esta llevando a cabo, por lo tanto, se observa claramente en la imagen una escena de conflicto y en un contexto revolucionario.

¹⁰⁰ Ibíd.. Pág. 238. (imagen 1. pág. 70)

ARCHIVO de la *Historia*

Noticiosa Revolución en Francia

A continuación te presentamos tres fuentes de prensa del siglo XVIII, que te permitirán introducirte en un tema que estudiarás en la unidad siguiente: la Revolución Francesa. Ellas corresponden a extractos de periódicos franceses que muestran tres momentos claves de este proceso histórico.

Léelos con atención y luego desarrolla las actividades.

Toma de la Bastilla. Detalles del martes 14 de julio, 1789.

«(...) una victoria notoria, señalada, y que quizá asombrará a nuestros nietos, es la toma de la Bastilla, en un tiempo de cuatro horas más o menos (...).

Primeramente, la multitud ha aparecido por la calle de Sain-Antoine, para entrar en esa fortaleza, en la que nadie ha entrado sin la voluntad del terrible despotismo; el monstruo habitaba allí todavía. El traidor Gobernador hizo desplegar la bandera de la paz. Avanzaron entonces con fiadamente: un destacamento de Guardias-Franceses, y unos quinientos o seiscientos burgueses armados, se introdujeron en los patios de la Bastilla; pero después de que cantidades de gente pasara el puente levadizo, este fue izado: una descarga de artillería tiró por tierra a muchos guardias franceses y a algunos soldados: el cañón ha tirado sobre la ciudad, el pueblo ha sido presa del terror, gran cantidad de individuos han caído muertos o heridos; pero se han agrupado, se han puesto al abrigo del fuego, han corrido a buscar cañones (...) Mientras tanto, el fuego del enemigo y el nuestro aumentaban, cada vez más; un afortunado recurso, un ardid de guerra, ayudó al éxito. Descargaron dos carros de estiércol, les prendieron fuego, y la espesa humareda del incendio elevó una nube impenetrable a las miradas de los sitiados, y les impidió ver nuestras maniobras. (...) La acción se convierte de más en más viva; con el fuego, los ciudadanos se habían envalentonado; por todos lados subían a los tejados, a las habitaciones (...) el furor llegaba a su máximo, o quizás era un desafío a la

muerte y el peligro; unas mujeres nos secundaban a más y mejor con todas sus fuerzas; incluso niños tras las descargas del fuerte; corrían y se abalanzaban aquí y allá para recoger las balas y la metralla, furtivos y llenos de alegría volvían a resguardarse y las presentaban a nuestros soldados que, por los aires, las devolvían enviando a la muerte a los cobardes sitiados (...) los asaltantes se disponen a entrar; los sitiados se defienden: todo aquel que se opone al paso es decapitado: todo cañonero que se adelanta muere de el polvo. La muchedumbre se precipita rugiendo



de rabia, arremete, gana la escalera, coge a los prisioneros, penetra en todas partes; unos toman posiciones, otros vuelan hacia las torres; enarbolan la bandera sagrada de la patria, entre los aplausos y delirios de un inmenso gentío (...) el traidor Gobernador está ya en manos de sus vencedores; le arrancan las insignias; le tratan de infame; van a arrastrarle en medio de un inmenso gentío; acosa al joven que le conduce que aún intenta protegerle de los insultos del populacho. (...) Y, mientras se forma la marcha, en medio de un gentío enorme; los aplau-

En otras de las imágenes¹⁰¹ se asocia a la huida de Luís XVI en junio de 1791, en esta imagen se representa “*la detención de la familia real en Varennes en 1791. el fallido intento de huida del rey luís XVI tiene como consecuencia su ejecución(...)*”¹⁰² esto es lo que representa la imagen escogida, sin embargo, no solamente se va el rey sino también su familia, se puede observar en la imagen al menos una mujer que va en el carro real, justo en el momento de la detención, es decir, de alguna manera se representa la mujer, encarnada en la familia Real, los soldados que acompañan la huida del rey y, por otro lado, los soldados del pueblo de París, aparecen unos niños y una mujer levantando el brazo en señal que se detuviera la comitiva real, sin embargo, no queda claro quien es esta mujer. Y se observa que a las mujeres cumpliendo distintos roles, más cotidiano, más “secundario” desde la mirada historiográfica que nos presenta la editorial Mare Nostrum.

Con respecto al paisaje que aparece en la imagen las puertas de una ciudad, la ciudad de Varennes, en esta ciudad es capturada la familia real, la cual representa el poder monárquico y opresor en la Revolución Francesa.

¹⁰¹ *Ibíd.*. Pág. 239. (imagen 2. pág. 72)

¹⁰² *Ibíd.*. Pág. 239.

...
 sos, el exceso de alegría, los insultos, las impreca-
 ciones contra los pérfidos prisioneros de guerra, todo
 se confunde; gritos de venganza y de placer partían
 de todos los corazones; los vencedores gloriosos y col-
 mados de honores llevando las armas y el botín de los
 vencidos, las banderas de la victoria, la milicia mez-
 clada con los soldados de la patria, los laureles que

por todas partes les ofrecía un terrible y soberbio
 espectáculo. (...) Esta jornada gloriosa asombrará a
 nuestros enemigos y nos anuncia el fin del triunfo de
 la justicia y de la libertad.
 Esta noche, hay luz”.

Les Révolutions de Paris
 (Nº 1, 17 de julio de 1789).

La huida de Luis XVI, junio de 1791

“ Cuál había sido su asombro y confusión (de los
 facciosos) cuando vieron a este mismo pueblo
 que ellos creían tan furioso y apasionado por la
 Revolución, esperar tan apaciblemente el nuevo
 orden de cosas que el alejamiento del Rey parecía
 presagiar. Ellos pretendieron hacerse meritorios de
 esta milagrosa tranquilidad, ellos, que
 contaban con una masacre y un pillaje
 universal. Pero los hombres ilumina-
 dos no se sorprendieron; no igno-
 raban que el pueblo de París está muy
 dispuesto a la tranquilidad cuando no
 se tiene cuidado en enardecerlo y aso-
 larlo. Los jefes de la sedición, encar-
 gados del departamento de insurrec-
 ciones, quedaron aturcidos con esta

imprevista partida del Rey; por otra parte, les falta-
 ba fondos y las arcas están casi agotadas: he aquí
 por qué el pueblo, entregado a sí mismo permane-
 ció mudo y estúpido, muy dispuesto a respetar a su
 Rey cuando lo viese rodeado de la majestad y fuer-
 za que convienen a su dignidad”.

L'Ami Du Roi, 23 de junio de 1791.



La detención de la familia real en Varennes en 1791. El fallido intento de huida del rey Luis XVII tiene como consecuencia su ejecución. Colección Mansell.

Extracto del “Père Duchesne”, periódico dirigido por Hébert

Jacques René Hébert (1757-1794), político, radical y periodista, famoso por su vulgaridad, fue miembro del Club de los Cordeleros y es conocido sobre todo por su periódico Père Duchesne. Estuvo durante toda la Revolución vinculado a los sectores populares, llegando al enfrentamiento con los jacobinos a causa de su posición exaltada; y, por ello, fue guillotinado en marzo de 1794.

“ Soy el Padre Duchesne, ¡diantre!
 gran juramento del Padre Duchesne
 y de varios millares de sujetos
 bien determinados, como él, de ir a degollar a
 Condé, d'Artois y Bouillé*, y de
 traer sus cabezas en la punta de una pica
 a la Asamblea Nacional, por Hébert.

Sí diantre, me voy, adiós hornillos, adiós mis escri-
 tos, todo está perdido; no hay que entusiasmarse con
 tonteras cuando la patria está en peligro. ¡Ira de

Duis!, millares de valientes sujetos vuelan para de-
 fender sus fronteras**; y el Padre Duchesne, ¿se
 quedará al abrigo de su hogar? No, diantre, vamos
 rápido, que me traigan mi gran sable, mis pistolas,
 mi carabina (...) ¿Dónde vas tan seguro?, me dirá
 un bribón y embaucador para burlarnos interna-
 mente. ¿Crees que ganaremos la guerra? –Cómo,
 diantre, sí lo creo; ¿Es acaso posible dudarlo? (...)
 ¿podemos creer, en efecto, que todos los mamarra-
 chos, que llamamos reyes y príncipes, verán con san-
 gre fría una Revolución que les deja a un lado, que

Con respecto a las causas o antecedentes de la Revolución Francesa, en lo referente a las ideas ilustradas aparecen dos retratos donde aparecen representados dos hombres asociados al ideal ilustrados, por un lado, está en este caso el “*Barón de Montesquieu, escrito y filósofo francés...*”¹⁰³ por lo tanto, esta imagen se trata de un retrato en donde se representa a un hombre y también a un rol un filósofo, representante de la ilustración. Es decir, no aparecen las mujeres. Sin embargo, lo más relevante de esto, es que sólo se representan hombres importantes, no por tanto, al hombre común, tal vez más cotidiano dentro del proceso revolucionario francés. En marcada en la historia de hechos generales, que se acerca más a la historiografía tradicional. Género se visualiza desde lo masculino, desde un lenguaje androcéntrico que sólo visualiza elementos generales, en este caso, un representante de las ideas ilustradas, que no se acerca a lo cotidiano ni a personajes comunes y corrientes.

¹⁰³ *Ibíd.*. Pág.251 (imagen 3. Pág. 74)

La doble revolución



1 La Ilustración, sus antecedentes intelectuales y culturales

A partir de los planteamientos de los filósofos del siglo XVII (Descartes, Leibniz y Locke, entre otros) que impulsaron el desarrollo del método científico, la 'luz' de la razón se convirtió en el principal criterio para comprender la realidad.

Los filósofos del siglo XVIII se abocaron al estudio, análisis y crítica del mundo natural y social y propusieron que todo conocimiento debía tener una consecuencia práctica. Proyectaron organizar la sociedad de manera racional, mediante reformas de orden político, social y económico. El movimiento "ilustrado" quiso liberar al individuo de las cadenas que impedían su progreso y perfección. Los filósofos consideraban que los prejuicios, la tradición y la religión eran ataduras que inhibían al ser humano para pensar de manera autónoma y puramente racional.

Sus planteamientos centrales eran:

- La educación tiene una importancia central, como el medio más adecuado para formar personas libres y ciudadanos responsables. La enseñanza no debe estar limitada a un grupo de élite, como hasta entonces, sino que es prioritario instruir e ilustrar al pueblo, combatir el analfabetismo y crear un sistema escolar accesible a un mayor número de personas.
- Todos los hombres son iguales. En tanto seres racionales, los seres humanos son semejantes y libres, a pesar de sus diferencias sociales y raciales. Los hombres son hermanos, con los mismos derechos y deberes. Por ende, se condena la jerarquía aristocrática asociada a la monarquía.
- La monarquía debe ser una especie de contrato en que el pueblo delega el gobierno en manos del rey. Es criticable el ideal del absolutismo de que el poder proviene de Dios, quien lo delega en el monarca, eximiéndolo de dar cuenta de sus acciones. Por el contrario, si el soberano resulta ser un mal gobernante, el poder debe volver a su fuente original: el pueblo. Se aspira, no a una democracia, sino a un gobierno que actúe de manera racional y, en algunos casos, a una monarquía constitucional que respete los derechos de todos los miembros de la nación.
- En la esfera económica, se considera que la excesiva cantidad de impuestos de distinta índole traban la agricultura y el comercio. El Estado debe intervenir lo menos posible en el desarrollo económico. Además, se formulan soluciones a problemas prácticos, sobre todo en el ámbito agrícola, al incorporar métodos que permiten a los campesinos aprovechar mejor sus recursos.



Barón de Montesquieu, escritor y filósofo francés, que vivió de 1689 a 1755. Retrato, en estilo clásico, de Charles de Secondat. Museo de Versalles, Francia.

En otras de las imágenes aparece un retrato de “*Rousseau(...)*”¹⁰⁴ es decir se visualiza a un hombre, a partir de un retrato, en este contexto, las dos imágenes aparecen representados roles que se asignan a hombres, los roles que se asigna en este caso, serían filósofos y escritores representantes de las ideas ilustradas. Es decir, se trabaja género desde lo masculino, dejando ocultas a las mujeres y sus diferentes roles dentro de la sociedad que se esta analizando.

¹⁰⁴ *Ibíd.*. Pág.252. (imagen 4, Pág. 76.)

Las ideas ilustradas –ideas propias de la Ilustración– se expandieron entre los monarcas y la aristocracia que, muchas veces, intentaron aplicarlas; sin embargo, fueron las clases medias las que más se identificaron con ellas. En sus planteamientos veían reflejadas muchas de sus aspiraciones políticas, sociales y económicas.

La Ilustración es un elemento esencial para comprender el cambio en los valores sociales de fines del siglo XVIII. Con la expansión de sus ideas, el individuo sería cada vez más apreciado por sus talentos y méritos personales, que por el lugar que ocupara en la escala social.



de aprendizaje

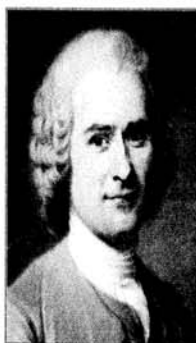
- 1 A partir del texto leído, escribe un listado de palabras que reflejen el significado de Ilustración.
- 2 Observando atentamente el grabado del costado, haz una lista de palabras que indiquen lo que tú entiendes que representa esta obra.
- 3 Confronta los dos listados de palabras. ¿Hay palabras que coincidan? ¿Cuáles?
- 4 ¿Qué palabras de tu primer listado serían pertinentes para describir el grabado?
- 5 Escribe tu interpretación de la obra considerando el significado de Ilustración y pensando qué quiso mostrar el artista.



"Aufklärung" (Ilustración), grabado de Daniel Shodowiecki.

1.1. Los filósofos ilustrados

El Barón de Montesquieu dedicó su vida al estudio y la escritura. En *Las cartas persas* satirizó las costumbres de la sociedad francesa de su tiempo. Criticó la monarquía absoluta, el parlamento y, sobre todo, la religión católica, realizando uno de los primeros ataques directos del pensamiento ilustrado a la Iglesia. En *El espíritu de las leyes* (1748) estudió la legislación de distintos pueblos en relación con sus gobiernos, geografía y religión. Consideraba que las leyes debían buscar la felicidad del hombre en sociedad y que, en consecuencia, cada pueblo debía elaborar una legislación particular de acuerdo a su carácter y condiciones, por lo que no podía existir una legislación universal. Consecuentemente, promovió la separación de los poderes del Estado.



Rousseau, obra de Quentin-Latour.

Jean-Jacques Rousseau, nacido en Ginebra, publicó en 1750 el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, donde afirmaba que el hombre es naturalmente bueno y se mantiene en ese estado mientras permanece en un contexto natural. Por lo tanto, es la convivencia en sociedad la que lo corrompe.

En *El contrato social* (1762) sostuvo que todos los hombres nacen libres e iguales y que el Estado es un contrato entre individuos para vivir en sociedad, pero que no implica renunciar a los derechos naturales del individuo.

En esta línea, el mejor gobierno es una democracia igualitaria, donde todos los poderes pertenecen al pueblo que se manifiesta mediante plebiscitos. *El*

Otras de las causas de la Revolución Francesa que se desarrolla en la editorial Mare Nostrum, es entorno a la independencia de los Estados Unidos, en ese sentido, aparece una imagen¹⁰⁵ en esta imagen se esta desarrollando “*la firma de la declaración de independencia de los Estados Unidos de América en Filadelfia, 1776...*”¹⁰⁶ esta es una imagen donde se representa solamente hombres asociados al contexto histórico de independencia de los Estados Unidos, en este sentido, solo aparecen roles asignados a hombres, es decir, los grandes personajes de la independencia del país antes nombrado. El rol preponderante lo tienen los hombres, porque indudablemente son lo que ocupan roles públicos de mayor importancia y porque este tipo de construcción histórica no toma elementos del espacio privados que son los espacios en donde la mujer adquiere protagonismo y donde se las puede encontrar, asumiendo de este modo, que la historiografía oculta-negando, a la mujer en este caso y, al mismo tiempo pone en el centro de la historia a los hombres.

La visión del discurso histórico, es decir, aquella escritura o narrativa historiográfica centrada en los grandes personajes, personificando en imagen escena de una declaración de independencia demuestra el carácter tradicional de enseñar la historia en las aulas, por ello, no es raro que no se exprese en ningún momento una relación de género, sino que más bien se representa el hombre como eje central y sujeto histórico más relevante.

Desde el punto de vista del paisaje relacionado con las características estéticas del espacio que se representa en la imagen, se trata de un espacio político, representado en los grandes salones donde cabe una gran cantidad de personas importantes desde el punto de vista tradicional de ver los contenidos históricos.

¹⁰⁵ *Ibíd.*. Pág.255. (imagen 5. Pág. 78)

¹⁰⁶ *Ibíd.*. Pág.255.

Tenían derecho a formular sus propias leyes y acuñar su moneda. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XVIII, la metrópolis intentó aumentar su poder sobre la economía norteamericana, prohibiéndoles la emisión de moneda, interviniendo en el gobierno colonial y aumentando los impuestos. La resistencia a dichas medidas tomó forma en la guerra de independencia que ganaron las colonias en 1783.

Las colonias se organizaron bajo el nombre de Estados Unidos, dotándose de una constitución republicana que recogió los ideales de la Ilustración. Los poderes ejecutivo, legislativo y judicial emanaban del pueblo. El presidente era elegido democráticamente y las leyes eran elaboradas por el Congreso, al que podía pertenecer cualquier ciudadano designado por elección popular.

La constitución de los Estados Unidos puso en práctica, por primera vez, los ideales ilustrados, transformándose en un ejemplo para quienes aspiraban a reformar los gobiernos monárquicos del viejo continente.



La firma de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América en Filadelfia, 1776. Universidad de Yale, New Haven, Connecticut, EE.UU.



actividad de aprendizaje

- 1** Después de leer atentamente estos fragmentos de la declaración de Independencia de los Estados Unidos contesta las preguntas:

“Sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad; que para garantizar estos derechos se instituyen entre los hombres los gobiernos, que derivan sus poderes legítimos del consentimiento de los gobernados; que cuando quiera que una forma de gobierno se haga destructora de estos principios, el pueblo tiene el derecho a reformarla o abolirla e instituir un nuevo gobierno que se funde en dichos principios, y a organizar sus poderes en la forma que a su juicio ofrecerá las mayores probabilidades de alcanzar su seguridad y felicidad. (...) Por lo tanto, los representantes de los Estados Unidos de América, convocados en Congreso General, apelando al Juez Supremo del mundo por la rectitud de nuestras intenciones, en nombre y por la autoridad del buen pueblo de estas Colonias, solemnemente hacemos público y declaramos: Que estas Colonias unidas son, y deben serlo por derecho, Estados libres e independientes (...); y que, como Estados libres o independientes, tienen pleno poder para hacer la guerra, concertar la paz, concertar alianzas, establecer el comercio y efectuar los actos y providencias a que tienen derecho los Estados independientes”.

Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, 4 de julio de 1776. En www.archives.gov

- ◆ ¿Qué ideas planteadas aquí por los norteamericanos en 1776 habían sido planteadas por los pensadores de la Ilustración?
- ◆ ¿Cómo se relaciona esta declaración de independencia con la idea del contrato entre el pueblo y el gobernante?
- ◆ ¿Con qué pensador de la Ilustración se relaciona la forma de gobierno que los norteamericanos establecieron después de lograr su independencia? ¿Por qué?

En el desarrollo de la Revolución Francesa propuesta por la editorial Mare Nostrum, en este sentido, aparece una imagen¹⁰⁷ donde hay que centrar la mirada en “*Luís XVI de Borbón...los gastos de las guerras contra Inglaterra obligaron a Luís XVI a declarar la banca rota...*”¹⁰⁸ este es un retrato del rey, por lo tanto, se representa a un hombre, y no a cualquier hombre sino a un rey, esto demuestra la importancia de este personaje en el desarrollo del discurso historiográfico que plantea los contenidos de la editorial Mare Nostrum. El rol de este rey es de suma importancia para el desarrollo de los contenidos que plantea el texto escolar.

¹⁰⁷ *Ibíd.*. Pág.256. (imagen 6. Pág. 80)

¹⁰⁸ *Ibíd.*. Pág.256.

4 La Revolución Francesa

A finales del siglo XVIII, Francia era la monarquía más poderosa de Europa. Su economía progresaba y tenía una enorme influencia política, diplomática y cultural en el resto del continente. Luis XIV había tenido éxito en poner límite a las ambiciones de la aristocracia y logró un manejo más racionalizado del gobierno. Sin embargo, su hijo, Luis XV, era menos competente y durante su reinado y el de su sucesor, Luis XVI, la aristocracia monopolizó los altos cargos en la administración y la Iglesia. Su presencia frenó los proyectos de reformas administrativas y económicas que podrían haber vulnerado sus privilegios, pero que eran necesarios para el desarrollo del comercio y la agricultura.



"Construcción de un camino"
de Claude-Joseph Vernet.
Museo del Louvre, París.
Francia.

- Los Parlamentos retomaron el rol que habían perdido durante el gobierno de Luis XIV y se perpetuaron como el medio de expresión de las aspiraciones de la aristocracia, debilitando con ello el poder de la monarquía.
- La aristocracia se obstinaba en defender sus prerrogativas. La nobleza se había empobrecido, aun cuando una pequeña parte era extremadamente rica. En conformidad, sus privilegios, tales como el cobro de impuestos o el derecho a ocupar un cargo en la administración, le permitían sobrevivir económicamente.
- La burguesía reclamaba una mejor organización de la administración y una política económica que destrabara el progreso del comercio y la industria. Junto con los campesinos, aspiraban a una reducción del número de impuestos y a una racionalización del sistema fiscal.

Tanto Luis XV, como su hijo, Luis XVI, nombraron buenos ministros que, contagiados con las ideas de la Ilustración, propusieron políticas cuyo objetivo era modernizar el Estado. Sin embargo, la aristocracia se opuso y trabó dichas medidas, despertando la indignación de la burguesía. Un buen ejemplo es lo sucedido con Turgot, Ministro de Luis XVI, que impulsó una serie de reformas dirigidas a la modernización del Estado:

- Explotar más eficazmente la tierra.
- Liberalizar el comercio.
- Mejorar la eficiencia de la administración.
- Poner fin a las trabas e iniquidades sociales que obstaculizaban el desarrollo de Francia.
- Una política fiscal más racional e igualitaria.

Luis XVI de Borbón. Musée Condé, Chantilly, Francia. Los gustos de las guerras contra Inglaterra obligaron a Luis XVI a declarar la bancarrota. La nobleza rechazó cualquier reforma fiscal en auxilio de la corona que no fuese aprobada por los Estados Generales, asamblea que no se reunía desde 1614. En ella, el clero y la nobleza tenían mayoría de votos, aunque representaban tan solo al 4,5 por ciento de la población.



En la imagen del estallido propiamente tal de la Revolución Francesa que plantea la editorial Mare Nostrum aparece una imagen¹⁰⁹ “*el rey comenzó a reunir tropas para disolver la asamblea nacional constituyente; entonces el pueblo de París se levantó en armas y asaltó la prisión fortaleza de la Bastilla el 14 de Julio(...)*”¹¹⁰ en la imagen se representa una escena de conflicto, en este caso la toma de la Bastilla por el pueblo de París, en ella se representan hombres cumpliendo con roles de guerra en torno al contexto histórico de la Revolución Francesa, por lo tanto, al hombre se asigna un rol más sobresaliente dentro del proceso revolucionario, es decir, se le entrega el protagonismo al hombre.

En las representaciones de género que nacen a partir del análisis de la imagen antes citada, se destaca exclusivamente el rol y el protagonismo de los hombres en la Revolución Francesa, por lo tanto, no se expresa ni la importancia de la mujer, ni menos aun, una relación de género, que tiene que ver con rescatar solo a los hombres y su rol dentro de una sociedad, que para la imagen anteriormente analizada tiene que ver con la toma de la Bastilla y con la presencia de hombres en el frente de batalla.

¹⁰⁹ *Ibíd.*. Pág.257. (imagen 7. Pág. 82)

¹¹⁰ *Ibíd.*. Pág.257.



Sus medidas se enfrentaron a la tenaz oposición de la aristocracia y Luis XVI consintió en apartarlo del gobierno. Su salida demostró que la nobleza nunca permitiría las reformas a las que aspiraba la burguesía.

En el ámbito social, el sistema político y las divisiones de clases habían tendido a hacerse más nítidas y difíciles de traspasar. Para la burguesía era cada vez más difícil satisfacer sus aspiraciones de ascenso social. Aun cuando el dinero tenía gran importancia en la definición de las relaciones sociales, la nobleza continuó despreciando a la burguesía, más allá de su poder económico.



actividad de aprendizaje

1 A Luis XV se le atribuye la frase "Después de mí, el diluvio", que habría pronunciado al darse cuenta de que el Antiguo Régimen atravesaba por una crisis grave que tenía pocas posibilidades de solucionarse pacíficamente.

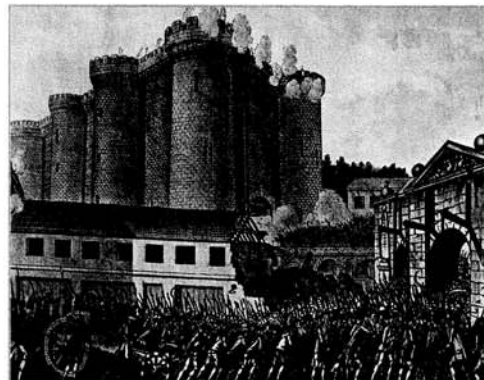
- ◆ Con un compañero, comenten el sentido de esta frase. ¿Creen que Luis XV hizo todo lo posible para evitar este desenlace que, de algún modo, preveía?

4.1. El estallido de los acontecimientos

En 1778 se inició en Francia una crisis económica que llevó a la miseria a las clases más populares e implicó una fuerte recesión para agricultores, comerciantes e industriales. En 1788 y 1789 la crisis se acentuó, provocando la indigencia del pueblo en las ciudades y en los campos y perjudicando, al mismo tiempo, los intereses de la burguesía. Las clases populares y medias se unieron en su descontento contra el gobierno y exigieron disposiciones eficientes para dar solución a la crisis.

El malestar general llegó a la irritación cuando la Corona se declaró en bancarota, a causa de su participación en la guerra de Independencia de Estados Unidos en contra de Gran Bretaña.

El rey se vio obligado a convocar a los Estados Generales, vale decir, una asamblea que convocaba la monarquía y en la cual participaban el clero, la nobleza y el Tercer Estado o Estado Llano. La reunión despertó una gran expectación. La aristocracia vio una oportunidad para recuperar parte de sus privilegios a cambio de su apoyo al monarca. Por su parte, la burguesía vislumbró la ocasión de realizar una reforma constitucional para remplazar el voto por estamento, por un voto individual de cada representante. Los delegados del Tercer Estado, concientes de que su propuesta no tendría acogida, se separaron de los Estados Generales y convocaron una Asamblea Nacional para proponer una nueva constitución.



El rey comenzó a reunir tropas para disolver la Asamblea Nacional Constituyente; entonces el pueblo de París se levantó en armas y asaltó la prisión fortaleza de la Bastilla el 14 de Julio. La revolución se extendió a los municipios y al campo. Los campesinos saquearon los palacios y quemaron los archivos feudales para liberarse de las cargas, mientras que elegían nuevos representantes a los municipios. Museo Carnavalet, París, Francia.

En la imagen¹¹¹ aparece representado “(...)Luís XVI al pie de la guillotina el 21 de enero de 1793.”¹¹² En esta imagen se representa a Luís XVI, es decir, se representa a personajes aparentemente significativos dentro de la construcción del discurso histórico que plantea la editorial Mare Nostrum, se pone énfasis en los hombres.

La forma de representar las relaciones de género en la imagen antes mencionada tiene que ver, con representar a los hombres, por lo tanto, se le entrega un rol histórico más importante o trascendental en la construcción historiográfica que desarrolla la editorial, de esta manera, se puede argumentar que se establece un modo de representar el género solo desde un punto de vista, en donde se resalta al hombre, en relación a otros hombres.

En términos generales en las imágenes que propone la editorial Mare Nostrum, se representa casi exclusivamente el protagonismo de los hombres dentro de los contenidos en torno a la Revolución Francesa; hay un modo, general en esta editorial de plantear el género solo en lo que tiene que ver con los hombres, donde se excluye a las mujeres y el protagonismo que poseen las mujeres en cualquier contexto histórico que se analice. Por lo tanto, se expresa solamente los roles que se otorgan a los hombres y su importancia dentro del desarrollo de los contenidos de la Revolución Francesa que plantea la editorial.

¹¹¹ *Ibíd.*. Pág. 258. (imagen 8. Pág. 84)

¹¹² *Ibíd.*. Pág. 258

Las pretensiones de la burguesía amenazaban directamente el poder absoluto del rey, quien optó por ponerse del lado de la aristocracia y disolver la Asamblea Nacional. Sin embargo, esta fue defendida por el pueblo y los campesinos, quienes, con la toma de Bastilla el 14 de julio de 1789, dieron inicio a la Revolución Francesa. La revolución se extendió a lo largo del país, transformando la monarquía absoluta, en un primer momento, en una monarquía constitucional.



Luis XVI al pie de la guillotina el 21 de enero de 1793. Museo de Versailles, Francia. La Convención, Asamblea que se estableció para el gobierno del país después de la Asamblea Nacional, enjuició al rey y lo condenó por traición a la Patria.

Luego, la monarquía fue definitivamente abolida junto a los privilegios feudales de la aristocracia, proclamándose la República.

Las ideas de la Ilustración dieron una base filosófica e ideológica a las aspiraciones de la burguesía y del pueblo, que ya no se limitaron a pedir una participación en el sistema existente, sino un cambio de sistema. Lucharon por liberarse del poder opresor de la monarquía y la nobleza,

estableciendo un nuevo orden constitucional que garantizara su participación efectiva en el gobierno.

El Tercer Estado

Manuel José Sieyès (1748 – 1836), Conde, vicario general del Obispo de Chartres, miembro de los Estados Generales, la Asamblea Nacional y la Convención y colaborador de Napoleón, se hizo famoso por su folleto *¿Qué es el Tercer Estado?*, de enero de 1789, que tuvo una enorme influencia. Presentamos a continuación algunos extractos.

1. *¿Qué es el Estado Llano? Todo.*
2. *¿Qué ha sido hasta el presente en el orden político? Nada.*
3. *¿Qué pide? Llegar a ser algo.*

¿Quién osaría decir que el Estado Llano no contiene en sí todo lo necesario para formar una nación completa? Es un hombre fuerte y robusto que tiene aún un brazo encadenado. Si se hiciera desaparecer el orden privilegiado, la nación no sería menos sino más (...). Nada puede funcionar sin él, todo andaría infinitamente mejor sin los demás. No basta demostrar que los privilegiados, lejos de ser útiles a la nación, no pueden sino debilitarla y dañarla. Es menester probar además que el orden noble no entra en la organización social; que puede ser, ciertamente, una carga para la nación, pero que no forma parte de ella (...). El Estado peor ordenado de todos sería aquel en que no solamente unos particulares aislados, sino toda una clase entera de ciudadanos, tendría como timbre de gloria el permanecer inmóviles en medio del movimiento general, consumiendo la parte mejor del producto, sin haber contribuido en nada a su creación. Una clase así es seguramente ajena a la nación por su ociosidad.

El orden noble también está marginado de nosotros por sus prerrogativas civiles y públicas.

¿Qué es una nación? Un cuerpo de asociados que viven bajo una ley común y que están representados por el mismo cuerpo legislativo.

¿No es evidente que la nobleza tiene privilegios, dispensas, incluso derechos separados de los del gran cuerpo de ciudadanos? Por esto mismo sale de la ley común, y por ello sus derechos civiles la constituyen un pueblo aparte dentro de la gran nación. Verdaderamente es un "imperium in imperio".

4.2. Legado de la Revolución Francesa

- Se inició un período en que el pueblo y la burguesía de muchos países del mundo lucharon por establecer gobiernos que representaran a todos

En la editorial Edebé aparecen algunas imágenes, aunque en el número es muy inferior con respecto al desarrollo de imagen de la editorial Mare Nostrum. Con respecto a las ideas que inspiraron a la Revolución Francesa, se trabaja con una imagen,¹¹³ en la imagen que presenta la editorial Edebé muestra una “*tertulia de ilustrados*”¹¹⁴. Donde se representa a puros hombres sentados en torno a una mesa redonda, uno de ellos con su mano izquierda levantada y otros sirviéndose algo de comer y otros de pie, en término general se muestra en la imagen a puros hombres, por lo tanto, se representa en términos de género solamente el rol de hombres. Esto denota una cierta orientación a destacar solamente la importancia de los hombres como agente de importancia dentro de la sociedad pre-Revolución Francesa, se otorga todo el protagonismo a los hombres o, de otro modo, se excluye la importancia de las mujeres en la sociedad y en el contexto específico que esta trabajando el texto.

¹¹³ Muñoz, I., Et., Al., Historia y ciencias sociales, tercero medio, Edebé., 2002., Santiago. Pág. 210. (imagen 9. Pág. 86)

¹¹⁴ *Ibíd.*. Pág.210.

Ten en cuenta



En el aspecto social, la Revolución Francesa terminó incluso con organizaciones como los **gremios medievales**, cuya existencia fue uno de los antecedentes remotos del moderno derecho sindical laboral y de los actuales colegios profesionales.

Del mismo modo, hizo posible la aparición en la escena del mundo, de un nuevo agente político: el ciudadano, revestido de un nuevo conjunto de derechos desarrollados al amparo de los principios generales de **libertad, igualdad y fraternidad**.

Esto nos dejó como importante legado la necesidad elemental de que todo sistema de gobierno que una comunidad humana quiera darse, debe respetar un conjunto de prerrogativas que son inherentes a las personas, prerrogativas que, al mismo tiempo, están relacionadas con un nuevo enfoque del concepto de soberanía.

Por lo mismo, la participación de las personas en la gestión pública que, con algunos altos y bajos en diversos lugares del mundo y en el tiempo, ha podido sobrevivir hasta nuestros días, es el fundamento básico del sistema de convivencia democrática actual.

Ese conjunto de prerrogativas que se mencionó se encuentra contenido en la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* (27 de agosto de 1789) que se formulara durante el proceso revolucionario que ahora nos ocupa.

¿Qué ideas inspiraron este gran proceso revolucionario?

La respuesta debe encontrarse en lo estudiado en el apartado anterior: en la filosofía del «Siglo de las Luces».



Tertulia de ilustrados.

Todas las nuevas posiciones y opiniones respecto de la condición de la sociedad, en torno a las leyes y derechos políticos o civiles –como fue el caso del principio de igualdad de los hombres frente a la ley–, la sistemática erradicación de toda clase de privilegios de estamentos u oficios; el principio de soberanía del pueblo y la uniformidad de las leyes, entre otras ideas, constituyeron causa y esencia del proceso revolucionario que vivió Francia a fines del siglo XVIII.

La historiografía tradicional expone la Revolución Francesa, contemplando las siguientes etapas, fechas y acontecimientos:

- En 1789, reunión de los Estados Generales, que constituyó al Tercer Estado como Asamblea Nacional con el propósito de crear una Constitución para Francia cuyo objeto era terminar con el régimen absolutista de gobierno. De esa reunión surgió la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* y la *Constitución de 1791*.
- El 14 de julio de 1789, toma de la Bastilla por parte del pueblo de París, hecho que tradicionalmente se plantea como el punto de partida de esta gran revolución.
- Entre 1791 y 1792, organización de los contrarrevolucionarios, que intentaron detener el proceso en marcha, teniendo como marco externo de Francia la amenaza de guerra con los países absolutistas (Austria y Prusia).

En otras de las imágenes¹¹⁵ que trabaja la editorial Edebé, se representa la “*declaración de independencia de Estados Unidos.*”¹¹⁶ Es la misma imagen que trabaja la editorial Mare Nostrum, lo que cambia solamente es el ángulo, en general se representa el rol de los hombres y su importancia histórica, por lo tanto, en esta se otorga el protagonismo a los hombres en desarrollo de los contenidos que trabaja la editorial en cuestión. Se representa una construcción de género en donde se destaca el rol de los hombres, ocultando o marginando a la mujer en el discurso histórico que plantea la editorial Edebé. No hay un desarrollo desde el punto de vista de la relación de género, sino que más bien todo se centra en el rol de los hombres como protagonista de la historia.

¹¹⁵ *Ibíd.*. Pág. 213. (imagen 10. Pág. 88)

¹¹⁶ *Ibíd.*. Pág. 213.

La revolución se expande

Tal como se ha referido tangencialmente en el apartado anterior, la Revolución Francesa y su antecesora, la independencia de los Estados Unidos son dos grandes procesos cuya «onda expansiva» se propagó durante el primer tercio del siglo XIX, dando lugar a diversos estallidos conocidos como «revoluciones liberales». Asimismo, aparecieron en escena diversos movimientos nacionalistas como el de los belgas en 1830 y el de los griegos en 1821, que implicaron el establecimiento del liberalismo tanto en lo económico como en lo político, en suma, como filosofía central de vida.



Declaración de la independencia de Estados Unidos.

La independencia de las trece colonias

Hacia mediados del siglo XVIII, Gran Bretaña poseía trece colonias fundadas en América del Norte. Entre las colonias y la metrópoli se estableció una relación de dependencia: económicamente, las colonias no solo debían abastecer a Gran Bretaña, que ejercía el monopolio del comercio respecto a ellas, sino también soportar la carga de impuestos que recaudaba la metrópoli.

Políticamente, las colonias no tenían participación en la toma de decisiones, excepto en asuntos internos a través de algunas instituciones autónomas como las asambleas coloniales.

Hacia 1774, comenzaron los primeros enfrentamientos armados que preludivan el levantamiento de las colonias, que tuvo un hito relevante en la victoria de Saratoga en 1777, un año después que las colonias declararan su independencia. Finalmente Gran Bretaña se rindió en Yorktown en 1781 y en 1783 se firmó el Tratado de Versalles.

Hacia 1787, se promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos.

Tanto el movimiento de independencia como la promulgación de la Constitución Política tuvieron hondas repercusiones en el mundo occidental, ya que pusieron de manifiesto, entre otras cosas, la posibilidad cierta de derrotar a una potencia colonial y continuar existiendo como unidad independiente, así como también la factibilidad de organizarse internamente por medio de una carta constitucional y de un sistema político no monárquico.

En la editorial Santillana, sin duda alguna, hay un mayor desarrollo en términos de imágenes, de este modo, no se van analizar todas las que proporciona el texto, sino más bien analizar las que nos parecen más pertinentes de analizar, es así como aparece una imagen¹¹⁷ que tiene que ver con las causas o antecedentes de la Revolución Francesa, es decir, la independencia de los Estados Unidos, en aquella imagen como señala el texto escolar “*Sociedad de damas patriótica en Edenton, Carolina del norte.*”¹¹⁸ En esta se representa tanto a mujeres como a hombres, se representa a una mujer escribiendo, otras mujeres sentadas, otras siendo “acosadas” por hombres, aparece un niño, algunas mujeres de pie y otras sentadas, es decir, se representan a hombres y mujeres compartiendo en un contexto específico, en estas imágenes se podría pensar que hay una relación de género, no sólo porque aparecen hombres y mujeres, sino más bien porque las mujeres participan de una liga de damas, es decir, la mujer tiene una cierta participación en el contexto de la independencia de los Estados Unidos.

Desde el punto de vista del discurso historiográfico se puede pensar que en esta editorial hay un mayor trabajo en términos de analizar el contexto histórico desde las dos perspectivas, esto se realiza sólo en la imagen que estamos analizando, no es lo general en el texto. Sin embargo, se presenta a la mujer en el rol de protagonista del proceso de independencia de los Estados Unidos, esto porque aparecen mujeres organizadas y aportando al proceso.

¹¹⁷ Jiménez Rodríguez, Patricia., Et. al., Historia universal Educación Media., Santillanas del Pacífico S.A.1996., Santiago. Chile.,Pág. 233. (imagen 11 pág. 90)

¹¹⁸ *Ibíd.*. Pág. 213.

A medida que el Parlamento inglés decretaba nuevos impuestos a las colonias, ellas respondían organizando el boicot a los productos británicos. El Estado de Massachusetts jugó un rol central al liderar la protesta contra la metrópoli. En su principal puerto, Boston, el abogado **Samuel Adams** escribió en favor de los **Derechos de los americanos** y creó una organización llamada **Hijos de la Libertad**, cuyos miembros estaban convencidos de que no quedaba otro camino que el de la independencia. Como respuesta, tuvieron que enfrentar una fuerte represión por parte de las tropas inglesas a los ciudadanos de ese puerto, lo que motivó la radicalización de las posiciones de los colonos. En 1773, ante la imposición del monopolio inglés sobre el té, los propios colonos del puerto de Boston disfrazados de pieles rojas, asaltaron tres navíos británicos arrojando por la borda todo el cargamento. La corona ordenó el cierre del puerto y nombró como gobernador del Estado de Massachusetts al general Gage, comandante de las tropas inglesas en Norteamérica.

Las relaciones entre las colonias y la metrópoli se endurecieron dando lugar a la organización del **Primer Congreso Continental de Filadelfia** (1774), donde se adoptaron medidas defensivas que agudizaron la tensión existente: bloqueo durante tres meses de todas las exportaciones a los puertos británicos, solidaridad con la oposición de Massachusetts a las actas del Parlamento, y acuerdo del uso conjunto de la fuerza armada contra cualquier agresión británica.

2. Estallido de la guerra y Declaración de Independencia

En 1775 se convocó en Filadelfia al **Segundo Congreso Continental** de los delegados de doce colonias (Georgia no estaba todavía representada), en el que se eligió a **George Washington** como comandante en jefe del ejército y de la marina provincial; se enviaron agentes diplomáticos a Europa y se dio la aprobación oficial a la guerra, que había estallado el 19 de abril con la **batalla de Lexington**, Massachusetts. En julio de 1775, el Congreso aprobó la **Petición de la Rama de Olivo**, último intento por lograr que el rey detuviera la guerra y derogara las actas coercitivas.

En junio de 1776, a un año de comenzada la guerra, la **Convención de Virginia** adoptó la primera declaración de derechos. El texto redactado por **George Mason**, se convirtió en uno de los grandes documentos sobre la libertad de todos los tiempos. A Virginia le seguirían más tarde los demás estados.

El **4 de julio de 1776**, en Filadelfia, se firmó la **Declaración de Independencia** de los trece Estados Unidos (simbolizados en las trece barras de su bandera); el borrador del documento fue redactado por **Thomas Jefferson** y una comisión en la que se encontraba **Benjamin Franklin**, famoso por sus actividades en el campo de la ciencia y por sus gestiones como diplomático en Europa. La solemne declaración, inspirada en los postulados de la Ilustración, proclamaba tres principios fundamentales:

Todos los hombres gozan del derecho esencial a la **vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.**

Los gobiernos sostienen la justicia y legitimidad de su poder en el consentimiento de los gobernados.

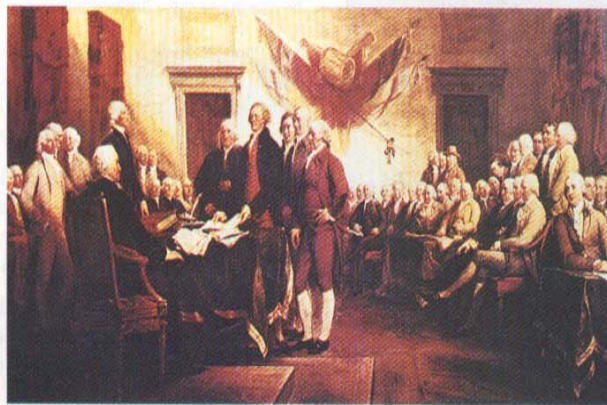
Todos los pueblos tienen el legítimo derecho de **rebelión frente a las tiranías.**

Alto con exponer las razones que motivaban la separación de Inglaterra y enumerar las agresiones de la Corona hacia sus colonias, los congresistas empeñaban su honor, sus fortunas y sus vidas en el cumplimiento de las resoluciones firmadas.



Sociedad de damas patrióticas en Edenton, Carolina del Norte.

Los delegados de las colonias americanas firman la Declaración de Independencia en Filadelfia.



En otras de las imágenes que trabaja la editorial Santillana, en esta pagina del texto escolar aparecen dos imágenes¹¹⁹, pero ahora nos vamos a centrar en la imagen donde se representa a “*Georges Washington*”¹²⁰ en esta imagen se representa a un personaje importante, según la historia tradicional, se representa a un hombre, en una postura de líder, con un traje negro y con los brazos abiertos, por lo tanto, en esta no se aprecia una relación de género, sino más bien se presenta a un personaje y su rol de importancia dentro del proceso de independencia de los Estados Unidos, por lo tanto, se resta protagonismo a la participación de la mujer.

¹¹⁹ *Ibíd.*. Pág. 234. (imagen 12. Pág. 92)

¹²⁰ *Ibíd.*. Pág. 234.

En la editorial Santillana se trabaja como contexto previo a la Revolución Francesa, se trabaja la crisis del antiguo régimen, se presentan tres imágenes¹²¹ la primera de ellas se representa a una “*familia de campesinos, óleo de Louis Le Nain*”¹²² en esta imagen aparece una familia, donde hay niños, mujeres, hombres y niñas, en esta imagen se representa a una familia que vive bajo el yugo del antiguo régimen, por lo tanto, en esta imagen se representan tanto a hombres como a mujeres, pero también a niños y niñas, por lo tanto, se aprecia en la imagen una relación de género, sólo porque se representan a hombres como a mujeres, en este sentido, desde el discurso historiográfico que presenta la editorial Santillana, sí se trabajaría con una perspectiva de relación de género.

En otras de las imágenes¹²³ que presenta la editorial se representa a una “*Caricatura que presenta las relaciones de los estamentos sociales*”¹²⁴ es una imagen en la cual solo aparecen hombres, es decir, un abuelo del tercer estado sosteniendo a integrantes del clero y el nobleza, en este sentido, se puede decir, que sólo los hombres sostienen a la sociedad estamental basada en el privilegio. Sin embargo, se sabe claramente que las mujeres también trabajan y son parte del tercer estado, con lo cual contribuyen al sostenimiento de la sociedad, por lo tanto, en esta imagen sólo se representa el rol de los hombres en la sociedad pre-Revolución Francesa.

En otra de las imágenes¹²⁵ se representa a la “*La Familia Cropp, obra pictórica de A. Devis.*”¹²⁶ Esta es una imagen en donde se representa probablemente a una familia de los estamentos privilegiados, en esta aparece una mujer, una niña y un hombre, por lo tanto, se puede pensar que igualmente en esta imagen se representa el rol del hombre

¹²¹ *Ibíd.*. Pág. 235. (imagen 13. Pág. 95)

¹²² *Ibíd.*. Pág. 235.

¹²³ *Ibíd.*. Pág. 235. (imagen 13. pág. 95)

¹²⁴ *Ibíd.*. Pág. 235.

¹²⁵ *Ibíd.*. Pág. 235. (imagen 13. pág. 95)

¹²⁶ *Ibíd.*. Pág. 235.

y la mujer privilegiadas, esto se demuestra por el paisaje en donde se representan estas imágenes, en un parque y de fondo se observa una gran casa, en este contexto, se representa una relación de género, sólo por hecho que se representan a mujeres y hombres compartiendo en un mismo espacio.

litar de los
toga, al re-
Franklin
el apoyo de
spojado de

rra a capi-
de Ingla-

Un poder Judicial a cargo de la **Corte Suprema** formada por jueces vitalicios, tenía la facultad de velar por el cumplimiento de las leyes y de resolver los conflictos entre los poderes ejecutivo y legislativo o de los estados entre sí.

La Constitución estableció, en su artículo V, el procedimiento de las "enmiendas" para suprimir, agregar o modificar sus disposiciones. Con algunas enmiendas adicionales, la Constitución de 1787 está vigente en la actualidad.

La independencia de los Estados Unidos demostró en la práctica la factibilidad de establecer un sistema republicano que consideró la división de los tres poderes del Estado. Este modelo, así como la declaración de derechos, se constituyó en ejemplo para la Revolución Francesa y la independencia de las colonias hispanoamericanas.

CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN: SÍNTOMAS DE UNA ENFERMEDAD INCURABLE

Con el nombre de **Antiguo Régimen** se conoce al conjunto de características políticas, sociales y económicas que había en Europa, particularmente en Francia hasta fines del siglo XVIII. **Francia**, el país más poblado de Europa con casi 24.000.000 de habitantes, era una de las principales potencias del continente, con un gran poderío económico que, a lo largo del siglo, y gracias a la producción agrícola, había podido pasar en un incipiente desarrollo industrial que abría un promisorio comercio exterior. Sin embargo, mantenía en su estructura interna contradicciones que se hacían cada día más irreconciliables. En el contexto del mundo occidental, Francia fue adoptando la fisonomía de un **gigante enfermo con pies de barro**, y los síntomas de la decadencia se advertían en todos los ámbitos de la nación.

1. Síntomas de la crisis económica

A pesar del enorme potencial económico del país, **el Estado se encontraba en bancarrota** por una mala administración; el déficit, que ya era crónico, aumentó por los gastos de la guerra contra Inglaterra, en la que perdió sus colonias norteamericanas. Los cuantiosos gastos de la fastuosa corte de Luis XVI arruinaban la Hacienda pública; el sistema de impuestos, que eximía de pagos a los sectores más privilegiados, caía pesadamente sobre el pueblo llano, especialmente sobre los campesinos, que seguían sujetos a un régimen feudal con el pago abusivo de contribuciones y de obligaciones serviles. El mercantilismo estatal y el sistema de gremios y corporaciones como camisa de fuerza, anulaban toda libertad económica y de trabajo.

2. Síntomas de la crisis social

El sistema estamental basado en el **privilegio y la desigualdad** ante la ley, polarizó peligrosamente a la sociedad francesa. Las condiciones de vida, el **status** y los derechos que se le reconocía a las personas, estaban determinados por el estamento al que se pertenecía por nacimiento. A mediados del siglo XVIII el 10% de la población, integrado por la **nobleza y el clero**, gozaba de todas las exenciones y privilegios, mientras que el **estado llano**, el 70% restante, representado por la burguesía y las clases populares urbanas y campesinas, sostenía con su trabajo y sus impuestos todas las cargas del país. En consecuencia, las profundas contradicciones sociales eran, a todas luces, insostenibles, irreconciliables y anacrónicas.

Información básica



Familia de campesinos, óleo de Louis Le Nain (1643).



Caricatura que representa las relaciones de los estamentos sociales.

La familia Cropp, obra pictórica de A. Devis.



Otras de las imágenes¹²⁷ que trabaja la editorial Santillana es el “Juramento del juego de pelota”¹²⁸ en esta imagen aparecen puros hombres levantando la mano, y un hombre en el centro de la imagen leyendo el juramento, en esta imagen sólo se representan los hombres en el contexto del desarrollo de la Revolución Francesa, por lo tanto, en esta imagen no hay una relación de género, sino más bien se presenta solo el protagonismo de los hombres y su rol aparentemente central dentro del proceso revolucionario.

¹²⁷ *Ibíd.*. Pág. 237. (imagen 14. Pág. 97)

¹²⁸ *Ibíd.*. Pág. 237.

El violento rechazo de la reina María Antonieta y de las clases privilegiadas, motivó la inmediata renuncia de Turgot. En 1787 el nuevo ministro Calonne sugirió de nuevo una reforma fiscal; Luis XVI convocó a una **Asamblea de Notables**, en la que propuso a la nobleza y al clero que aprobaran la reforma. En la asamblea, ambos estamentos rechazaron las ideas de Calonne, que tuvo que dimitir, y reclamaron el derecho de convocar a los **Estados Generales**. Esta institución había sido creada por la dinastía de los Capetos durante la Edad Media y no se reunía desde el año 1614. Luis XVI, de acuerdo con su nuevo ministro Necker, citó a los Estados Generales para el 5 de Mayo 1789.

3.1. Los Estados Generales

Reunidos en Versalles, los tres estamentos se disponían a discutir sobre las soluciones a la **crisis económica**, pero el **Tercer Estado** o **Estado Llano** aspiraba también a realizar **reformas radicales en la estructura del Estado**. Se planteó así la paradoja de que los estamentos privilegiados fueron los que abrieron las puertas a los cambios que vendrían más adelante, dado que, imposibilitada la burguesía para obligar al rey a convocarlos, se limitó a aplaudir, en espera de recoger los frutos de tal medida.

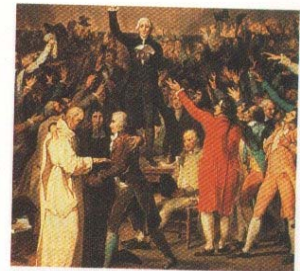
Los representantes del Tercer Estado duplicaban a los de la nobleza y el clero juntos, por lo que exigieron un sistema de votación por individuo, contra la forma tradicional de voto corporativo por estamento.

3.2. La Asamblea Nacional Constituyente

Como los estamentos privilegiados se negaron a aceptar la nueva modalidad, el Estado Llano, reforzado por unos pocos miembros progresistas de la nobleza y el clero, abandonó el lugar de sesiones, trasladándose a un edificio cercano donde la aristocracia acostumbraba practicar el juego de pelota, y se constituyó en **Asamblea Nacional**. Frente a los intentos por disolverlos, juraron no separarse hasta darle a Francia una **nueva Constitución (Juramento del juego de Pelota)**.

Ante el temor de no poder frenar las reformas del Tercer Estado, Luis XVI ordenó a la nobleza y al clero integrarse a la Asamblea Nacional. Desde ese momento los diputados dejaron de representar a sus correspondientes estamentos y pasaron a representar a la nación soberana. La agitación social que sobrevino especialmente en las provincias y entre los habitantes urbanos más empobrecidos, superó pronto a la agitación política de los asambleístas. Cuando se supo que el rey ordenaba la concentración de tropas en torno a París, una multitud reunida espontáneamente asaltó la antigua **fortaleza de la Bastilla** en busca de armas para organizar la defensa de la naciente revolución. **El 14 de julio de 1789** pasó a ser una fecha simbólica en la lucha contra la autoridad despótica, dado que la Bastilla era la cárcel del Estado.

En las semanas siguientes, la muchedumbre empobrecida de las ciudades (*sans-culotte*) descontenta por la escasez y carestía de los alimentos, protagonizó nuevas revueltas; mientras que en el área rural, el **gran miedo** (*grand peur*) motivó el alzamiento contra los señores y el saqueo e incendio de muchos castillos, destruyéndose los documentos que establecían obligaciones feudales. La Asamblea Nacional Constituyente, alarmada con estas noticias, se apresuró a **abolir el diezmo y todos los derechos feudales** (4 de agosto de 1789).



"Juramento del juego de la Pelota", óleo del artista J. L. David.



Toma de la fortaleza de la Bastilla, en julio de 1789.

En términos generales las imágenes que presenta la editorial Santillana, y en comparación con la editorial Mare Nostrum y Edebé, se puede decir, que aparecen más imágenes en donde se representa la participación de la mujer aunque sólo se presenta en la imagen y no hay un trabajo de nombrarla en los textos asociados a las imágenes. Sin embargo, en esta editorial al igual que en las otras se repiten algunas imágenes, y el desarrollo es más o menos parecido, no se trabaja, con una relación de género, sino más bien, el protagonismo se lo lleva el hombre, al igual que los roles de importancia los tiene el hombre. Esto tiene que ver con las prácticas discursivas historiográficas que plantean las diferentes editoriales, donde no se considera acabadamente el protagonismo de la mujer ni menos aún se representa una relación de género.

1.3 Secuencia de actividades, propuestas en los textos escolares.

Las actividades que plantean las diferentes editoriales, son de mucha importancia para poder conocer los contenidos de género presentes en textos escolares, en ese sentido, las actividades muestran los acentos que colocan las editoriales sobre los contenidos de la Revolución Francesa, desde ese plano, se intentará conocer las actividades, y así extraer valiosa información que nos sirva para conocer las representaciones de géneros y los roles que se asignan a hombres y mujeres en los diferentes textos escolares.

En la editorial Edebé, plantea una sola actividad relacionada con el contenido de la revolución francesa, la actividad que presenta el texto es la siguiente:

“8. investiga.

-¿En qué consistió el escándalo Watergate en Estados Unidos y en qué época ocurrió?

-¿Qué consecuencias políticas acarreó el proceso para los Estados Unidos, tanto en su política interior como en el ámbito internacional?

-¿Formula dos hipótesis relativas a las consecuencias de este proceso para el orden político mundial?

-¿Conoces hechos ocurridos en América Latina que puedan ejemplificar situaciones similares? ¿Cuáles son sus características políticas más relevantes?

9. Sintetiza y expón.

*-prepara una exposición, de no más de 20 minutos, sobre las grandes ideas políticas, económicas y sociales que caracterizaron el período de la Revolución Francesa, y complementala con recursos audiovisuales como videos, data show, transparencia, diapositivas, y otros.”*¹²⁹

La actividad que plantea la editorial Edebé, sin duda alguna no hace referencia ni a mujeres ni a hombres. Sin embargo, las actividad se centran en lo político, por lo tanto, se tratan de actividades en donde se relacionan los acontecimientos ocurridos en Estados Unidos y, por otro lado, vincular ese hecho con lo que ocurre en América Latina, esa es la orientación general de la actividad, en lo que respecta a esta investigación, no aparece por ningún lado actividades relacionadas con representar contenidos de género.

En la actividades número 9, sintetiza y expón, en la que tiene que realizar una exposición sobre las grandes ideas políticas, económicas y sociales, tampoco, se hace referencia a representaciones de género ni a modelos de feminidad, tal vez los alumnos y alumna podrían realizar un trabajo en torno a los roles de la mujeres en la Revolución Francesa, pero eso sería entrar en el terreno de la especulación, más si los docentes no se preocupan por integrar contenidos de género en la clase de historia y ciencias sociales.

En la editorial Santillana se plantea dos o tres actividades relacionadas con el contenido de la Revolución Francesa, la actividad sugerida sería la siguiente:

“Comprensión.

. ¿Qué opinas de la declaración de derechos de de Mme. Gouges?

¹²⁹ Muñoz, I., Et., Al., Historia y Ciencias Sociales, tercero medio, Edebé., 2002., Santiago. Pág. 212.

.¿Qué medidas jurídicas relativas a la familia implementadas en la revolución se están discutiendo en la actualidad en nuestro congreso nacional?

.¿Qué músicos y pintores fueron contemporáneos a la revolución?

.Imagínate a Francia en la época de la revolución, y recrea el ambiente de un barrio parisino.

-¿Qué sensaciones habrá tenido un(a) joven de tu edad?

-¿Cómo habrán sido las formas de esparcimiento de los adolescentes de la época?

-¿Qué profesiones u oficios habrían desempeñado tus padres? ¿Por qué?

Investiga.

.¿Qué famosos científicos son contemporáneos a la época de la revolución?”¹³⁰

La actividades que presenta la editorial se resuelven en base a los textos¹³¹ estos textos presentan todo lo que tiene que ver con la vida cotidiana en tiempos de la revolución, se habla de “Igualdad entre el hombre y la mujer,(...) las costumbres,(...) la moral y el derecho,(...) la moda, las nuevas medidas,(...) el calendario republicano.”¹³² En dichas lecturas se encuentran muchas cosas que son dignan de tener presente, es en este sentido, donde aparece la igualdad entre el hombre y la mujer, aunque en la actividad nunca se plantea en esto términos, como sí se plantea es la opinión del estudiante acerca de la declaración de derechos de la mujer de Mms.

¹³⁰ Jiménez Rodrigues, Patricia., Et, al., Historia universal Educación Media., Santillanas del pacífico S.A.1996., Santiago. Chile., Pág. 247.

¹³¹ *Ibíd.*. Pág. 246 y 247. (imagen 15 y 16. pág. 103 y 104)

¹³² *Ibíd.*. Pág. 246 y 247. si bien es cierto, que en las páginas del texto escolar, la actividad esta relacionada con la imagen y el texto, es por esto que no se incluyeron las imágenes en el análisis que se realizó entorno a las imágenes, igualmente se van a hacer algunas referencias a las fotografías.

Gouges, en este texto asociado a las actividades, se puede observar que la mujer es representada en todo su esplendor, es decir, es presentada como agente cambio y como protagonista de la historia, tal vez en lo que tenga que ver con la vida cotidiana es donde podemos encontrar los espacios de participación de la mujer, durante la Revolución Francesa.

A fines de 1799 la Asamblea Legislativa de Francia aprobó el "metro" como nueva medida básica de longitud. El nombre viene del griego, y significa "medida". Su determinación fue el fruto de 8 años de estudio por parte de una comisión de doce destacados hombres de ciencia, a los que se había encargado revisar el sistema francés de la proclamación de la República, para determinar la arbitrariedad existente y para ello nada parecía más aconsejable que un sistema basado en el número diez, ya que fueron los diez dedos de las manos los primeros instrumentos que el hombre tuvo para contar y apreciar cantidades. El metro es la diezmilésima parte de un cuadrante terrestre, y sus múltiplos y submúltiplos mantienen entre sí la relación de diez.

Las nuevas medidas

La seguridad de estar comenzando una nueva era se manifestó en la implantación del nuevo calendario, que empezaba a contar el tiempo a partir de la proclamación de la República, en septiembre de 1792. El año tenía 12 meses de 30 días y, para completarlo, se añadían 5 días que recibieron el nombre de los cinco *sans-culotte*. Los nombres de los meses tradicionales fueron sustituidos por otros que hacían alusión a los fenómenos atmosféricos o al ciclo vital de los vegetales.

El calendario republicano

Madame Récamier, de J. L. David. En este cuadro es posible apreciar algunas tendencias de la moda burguesa de la época de la Revolución.



Entre los hombres se generalizó el uso de los pantalones en lugar del calzón corto, es decir, la forma de vestir de los *sans-culotte*, representantes más populares de la tendencia radical, estos adoptaron también durante la República, el gorro frigio como símbolo de la libertad, por ser el gorro que en la antigüedad se entregaba a los esclavos manumitidos, es decir, a los que habían obtenido la libertad.

La moda

Entre las mujeres, el cambio más destacado fue en el peinado, al desaparecer la moda en "erizo" con una decoración que imitaba un frutero, característica del Antiguo Régimen.

- Comprensión**
- ¿Qué opinas de la declaración de derechos de Mme. Gouges?
 - ¿Qué medidas jurídicas relativas a la familia implantadas en la Revolución se están discutiendo en la actualidad en nuestro Congreso Nacional?
 - ¿Qué países no han adoptado el sistema métrico decimal de pesos y medidas?
 - ¿Qué músicos y pintores fueron contemporáneos a la Revolución?
 - Imagínate a Francia en la época de la Revolución, y recrea el ambiente de un barrio parisino.
 - ¿Qué sensaciones habría tenido un(a) joven de tu edad?
 - ¿Cómo habrán sido las formas de participación de los adolescentes de la época?
 - ¿Qué profesión u oficio habrían desempeñado tus padres? ¿Por qué?
- Investiga**
- ¿Qué famosos científicos son contemporáneos a la época de la Revolución?

Taller

Un café durante la época napoleónica.



DESARROLLO

Vida cotidiana en tiempos de la Revolución

Los vientos huracanados de la Revolución soplaron impetuosos por todos los pasillos y rincones de la sociedad francesa. Vientos destructores, portadores de desgracia para unos, y purificadores del ambiente enrarecido del Antiguo Régimen para la mayoría. No fueron solo las columnas estructurales de la economía, la política, y la legislación las que sintieron su fuerza arrolladora; lo fueron también las costumbres, la moda, las creencias, y todas las manifestaciones de la vida cotidiana.

Igualdad entre hombres y mujeres

Siguiendo la pauta de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, la autora teatral y activista revolucionaria Olimpia de Gouges (1748-1793) publicó, en 1791, la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, que comenzaba así:

Las madres, las hijas, las hermanas, representantes de la nación, piden ser constituidas en Asamblea Nacional. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una solemne declaración los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer.



Se impusieron nuevas fiestas de carácter religioso y político. Era una especie de religión laica, que congregaba gran cantidad de personas luciendo los atributos de la Revolución. En la ilustración se recoge la solemne celebración de la Fiesta de la Libertad, presidida por una estatua alegórica que lleva la bandera tricolor y el gorro frigio de la revolución.

Las costumbres, la Moral y el Derecho

El Estado sustituyó a la Iglesia en la regulación de la vida privada. Se estableció el Registro Civil encargado de la inscripción de los nacimientos, los matrimonios y las defunciones. Se aprobó el divorcio y la igualdad de derechos de todos los hijos, incluso los ilegítimos. La esclavitud fue abolida y se dio igualdad de derechos a los protestantes y a los judíos.

El Código Civil aprobado en 1804, vino a ordenar las disposiciones jurídicas tan diversas que existían en Francia. La necesidad de codificar era, en esos años, tan urgente como la medicina para un enfermo grave. En las regiones del sur de Francia imperaban disposiciones del Derecho Romano, en tanto que en las del norte, incluyendo a París, se había impuesto un Derecho Consuetudinario, basado en gran parte en las instituciones feudales de origen franco y germánico. La vida familiar, así como el matrimonio estaban bajo el control de la Iglesia y se regían por el Derecho Canónico. Los decretos y las ordenanzas regionales hacían más confuso, paradójico y absurdo el panorama. Con gran sabiduría, Voltaire había dicho que, el viajero que en aquellos días recorría Francia, cambiaba de ley con más frecuencia que de caballo.

La actividad en términos generales, es una clara muestra de que sí se pueden abordar los contenidos desde una relación de género, en donde la participación de la mujer y del hombre serían importantes, para el discurso historiográfico que plantea el texto escolar, sin duda alguna este desarrollo, en torno a mostrar en imágenes y textos a la mujer es claramente una premisa de que buscando una adecuada información se puede trabajar los contenidos de género, de una forma diferente como se plantea tradicionalmente en los textos.

En la actividad que se está analizando podrían haber sido un poco más complejas e interesantes las interrogantes. Sin embargo, por lo menos, se advierte que la mujer si tuvo participación en la Revolución Francesa.

Las cuatro imágenes¹³³ que presenta la editorial Santillana se presenta a la mujer encarnando la libertad, aparece en los café parisinos, en las fiestas religiosas y en cuadros, en estas imágenes se muestra claramente que la mujer si es visualizada en los textos escolares o por lo menos sabemos que puede ser representada. Se observa claramente que la mujer participo en todo el proceso revolucionario, por lo tanto, en la vida cotidiana es donde podemos encontrar a la mujer y su rol en la revolución.

La actividad sugerida por la editorial Santillana no aparece claramente un contenido de género, de hecho las preguntas se trata de investigar a científicos, músicos y pintores, es decir, los y las alumnas tiene que investigar si existieron hombres y no mujeres.

En la actividad propuesta por la editorial Santillana si se pueden encontrar en los textos e imágenes asociadas a la actividad, la presencia y el rol de la mujer en la Revolución Francesa, no así las preguntas que tiene que ver más con buscar la

¹³³ *Ibíd.*. Pág. 246 y 247. (imagen., 15 y 16; Pág. 103 y 104)

presencia de hombres en la historia. Esta es una clara información de que buscando en la vida cotidiana de la Revolución Francesa se puede encontrar la presencia y roles de mujeres en la Revolución Francesa.

En la editorial Mare Nostrum se trabajan tres actividades de aprendizaje, sin embargo, para el desarrollo de la investigación sólo se va a trabajar con una actividad que habla acerca de las causas de la independencia de los Estados Unidos, es decir, no hay ninguna actividad de aprendizaje relacionada con el desarrollo propiamente tal de la Revolución Francesa. La actividad de aprendizaje se presenta de la siguiente manera:

1. *“Después de leer atentamente estos fragmentos de la declaración de independencia de los Estados Unidos¹³⁴ contesta las preguntas.*

¹³⁴ Almeida Hidalgo, Liliam., et, al., Historia y Ciencias Sociales tercero Medio., Mare Nostrum Ltda., 2007-2008. Pág. 255. (Imagen. 17. Pág. 107)

Tenían derecho a formular sus propias leyes y acuñar su moneda. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XVIII, la metrópolis intentó aumentar su poder sobre la economía norteamericana, prohibiéndoles la emisión de moneda, interviniendo en el gobierno colonial y aumentando los impuestos. La resistencia a dichas medidas tomó forma en la guerra de independencia que ganaron las colonias en 1783.

Las colonias se organizaron bajo el nombre de Estados Unidos, dotándose de una constitución republicana que recogió los ideales de la Ilustración. Los poderes ejecutivo, legislativo y judicial emanaban del pueblo. El presidente era elegido democráticamente y las leyes eran elaboradas por el Congreso, al que podía pertenecer cualquier ciudadano designado por elección popular.

La constitución de los Estados Unidos puso en práctica, por primera vez, los ideales ilustrados, transformándose en un ejemplo para quienes aspiraban a reformar los gobiernos monárquicos del viejo continente.



La firma de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América en Filadelfia, 1776. Universidad de Yale, New Haven, Connecticut, EE.UU.



actividad de aprendizaje

1 Después de leer atentamente estos fragmentos de la declaración de Independencia de los Estados Unidos contesta las preguntas:

“Sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad; que para garantizar estos derechos se instituyen entre los hombres los gobiernos, que derivan sus poderes legítimos del consentimiento de los gobernados; que cuando quiera que una forma de gobierno se haga destructora de estos principios, el pueblo tiene el derecho a reformarla o abolirla e instituir un nuevo gobierno que se funde en dichos principios, y a organizar sus poderes en la forma que a su juicio ofrecerá las mayores probabilidades de alcanzar su seguridad y felicidad. (...) Por lo tanto, los representantes de los Estados Unidos de América, convocados en Congreso General, apelando al Juez Supremo del mundo por la rectitud de nuestras intenciones, en nombre y por la autoridad del buen pueblo de estas Colonias, solemnemente hacemos público y declaramos: Que estas Colonias unidas son, y deben serlo por derecho, Estados libres e independientes (...); y que, como Estados libres o independientes, tienen pleno poder para hacer la guerra, concertar la paz, concertar alianzas, establecer el comercio y efectuar los actos y providencias a que tienen derecho los Estados independientes”.

Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, 4 de julio de 1776. En www.archives.gov

- ◆ ¿Qué ideas planteadas aquí por los norteamericanos en 1776 habían sido planteadas por los pensadores de la Ilustración?
- ◆ ¿Cómo se relaciona esta declaración de independencia con la idea del contrato entre el pueblo y el gobernante?
- ◆ ¿Con qué pensador de la Ilustración se relaciona la forma de gobierno que los norteamericanos establecieron después de lograr su independencia? ¿Por qué?

. ¿Qué ideas planteadas aquí por los norteamericanos en 1776 habían sido planteadas por los pensadores de la ilustración?

.¿Cómo se relaciona esta declaración de independencia con la idea del contrato entre el pueblo y el gobernante?

.¿Con qué pensadores ilustrados se relaciona la forma de gobierno que los norteamericanos establecieron después de lograr su independencia? ¿Por qué?''¹³⁵

En esta actividad que presenta la editorial Mare Nostrum, no se puede apreciar una relación de género, sino que se trata de una actividad, donde el y la alumna tiene que leer el texto y luego responder, en ese sentido, en esta actividad, es bien poca la información que se puede obtener para el desarrollo de la investigación. Sin embargo, la actividad tiene un sentido, y ese sentido que esta detrás de la actividad, tiene que ver con plantear actividades, en este caso relacionada con la declaración de independencia de los Estados Unidos, por lo tanto, en este tipo de actividades no se puede encontrar representada ni los roles de los hombres ni de las mujeres, porque es una forma muy tradicional de abordar los contenidos entorno a los antecedentes de la Revolución Francesa.

En las actividades presentadas por las tres editoriales en cuestión se pueden observar claramente diferencias ostensibles, por un lado, tenemos las editoriales Edebé y Mare Nostrum, que presentan actividades muy básicas relacionadas a los contenidos de la Revolución Francesa, esto tiene que con la forma del discurso historiográfico tradicional en que se plantea trabajar los contenidos, en las actividades no se observa que se trabaje con los contenidos de género, esto puede ocurrir porque no se plantearon las actividades en ese sentido, y por otro lado, tenemos las actividades asociadas a

¹³⁵ *Ibíd.*. Pág. 255.

textos e imágenes, de la editorial Santillana, aquí sin lugar a duda, hay un trabajo más complejo en torno a los contenidos de la Revolución Francesa, en este sentido, se trabaja a partir de los elementos presentes en la vida cotidiana, en donde encontramos a las mujeres en relación con los hombres, por lo tanto, trabajando desde la vida cotidiana vamos a encontrar a la mujer en perspectiva con los hombres, es decir, mientras más nos acercamos a la vida cotidiana¹³⁶, más aparecen las mujeres en el discurso historiográfico y en este caso en las actividades que se plantea la editorial.

¹³⁶ “(...) cierto número de historiadores se interesan por la historia desde abajo, es decir, por las opiniones de la gente corriente y su experiencia de cambio social. La historia de la cultura popular ha sido objeto de considerable atención.” Burke, Peter.,(1937) Formas de hacer Historia, capítulo II; Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro., Alianza., 2003, Madrid, España. Pág. 16. Frente a la historia tradicional, es decir, la que centra la mirada esencialmente en lo político y en lo económico no se podría encontrar a la mujer y su capacidad de desarrollo y potencialidad dentro de cualquier contexto histórico, por lo tanto y tal como sugiere Burke, hay que centrar la mirada en aspectos de la cultura popular, aquella donde se expresa la cotidianidad de la relaciones sociales de opresión y subordinación, es en este lugar se puede visualizar la presencia de la mujer en relación a los hombres.

1.4. Contenidos y actividades genéricas desde el programa de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

Para poder conocer, con más amplitud y complejidad, cómo se trabajan los contenidos de género en la Revolución Francesa, nos vamos adentrar en los contenidos y actividades generativas que plantea el programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, con el fin de aportar más elementos y así poder en cierta manera llegar a conclusiones a las preguntas y objetivos que se plantea esta investigación.

En el programa de Historia y Ciencias Sociales se aborda el contenido de la Revolución Francesa en la unidad 5. La era de las revoluciones y la confirmación del mundo contemporáneo¹³⁷ en esta gran unidad que abarca una serie de otros contenidos, para el caso de la Revolución Francesa se trabaja a partir de un contenido mínimo obligatorio *“La Revolución Francesa como respuesta al absolutismo monárquico y origen de la política moderna: debate documentado de visiones e interpretaciones diversas; el legado político-ideológico de la Ilustración; proyecciones de la Revolución Francesa: las revoluciones liberales del siglo XIX y la formación de los estados nacionales en Europa; el pensamiento socialista y social-cristiano.”*¹³⁸ Por lo tanto, el contenido mínimo obligatorio en torno a Revolución Francesa se trabaja desde el punto de vista de las proyecciones de la Revolución Francesa en las revoluciones liberales, la formación de los Estados nacionales entre otros.

Desde la unidad 5 lo que importa con *“Respecto a la Revolución Francesa (...)* particularmente que se detengan en el análisis de su impacto en el reconocimiento de

¹³⁷ Programa de historia y ciencias sociales de tercero medio en: http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/3m02_hist_y_cienc_soc.pdf. (pagina revisada el 29 de mayo de 2008) pág. 19.

¹³⁸ *Ibíd.*. Pág. 19.

los derechos de las personas como legado universal.”¹³⁹ Esto es lo que se profundiza en el programa de historia de tercer año medio. De este modo, se plantean una serie de actividades, para el caso de la Revolución Francesa se va a trabajar con la actividad número dos.

“Estudian la Revolución Francesa a través de distintas visiones historiográficas.

Secuencia de ejemplos

a. A través de una “lluvia de ideas” los alumnos y alumnas expresan qué entienden ellos por revolución. Luego buscan en enciclopedias qué se entiende en las ciencias sociales por revolución, y ponen en común sus resultados.

b. Organizados en grupos, los estudiantes realizan una investigación en biblioteca sobre la Revolución Francesa: sus antecedentes, principales hitos y consecuencias históricas. Informan por escrito, incluyendo una opinión sobre las circunstancias que ellos consideran gravitantes en el origen de la Revolución Francesa.

c. El profesor o profesora expone ante el curso visiones historiográficas disímiles sobre la Revolución Francesa¹⁴⁰ (...), y suscita una discusión entre los estudiantes, recuperando los planteamientos elaborados por ellos anteriormente.”¹⁴¹

En esta actividad hay posibilidades de poder entregar otros caminos para poder trabajar los contenidos de género desde una amplitud de mira tomando las relaciones de poder e ideológicas entre hombres y mujeres, sus variantes históricas para el contextos que se esta trabajando en esta investigación. En este sentido, se puede trabajar el punto

¹³⁹ *Ibíd.*. Pág. 74.

¹⁴⁰ *Ibíd.*. Pág. Pág.228- 230. (Anexo 1.) revisar anexos

¹⁴¹ *Ibíd.*. pág. 78.

de (B) de la actividad planteada por el programa de Historia y Ciencias Sociales. En este caso, “(...) *Organizados en grupos, los estudiantes realizan una investigación en biblioteca sobre la Revolución Francesa: sus antecedentes, principales hitos y consecuencias históricas. Informan por escrito, incluyendo una opinión sobre las circunstancias que ellos consideran gravitantes en el origen de la Revolución Francesa.*”¹⁴² Tomando esta secuencia de actividades se podría plantear un trabajo de investigación en donde las alumnas y alumnos investiguen la participación de la mujer y de los hombres en la Revolución Francesa, por lo tanto, se pueden aprovechar esos espacios que deja el programa de estudio y formular otros tipo de trabajo de investigación, en donde el protagonismo de la enseñanza sea en relación a los investigación que realicen los y las estudiantes.

En la actividad número tres, también se encuentran ciertos espacios donde se pueden integrar contenidos respecto de la participación de hombres y mujeres en la Revolución Francesa en este caso el programa de estudio plantea una gran actividad que puede ser efectivamente interpretada por un docente y así poder en cierta manera contemplar dentro de los contenidos de la Revolución Francesa, contenidos que tengan que ver con las relación de género, como es el caso de la participación de la mujer y de los hombres en la Revolución Francesa entre otras variables que pueden se utilizadas para poder abordar los contenidos de género tomando como premisa la relación de género entre hombres y mujeres, y esto no solo puede ser utilizada en lo que tiene que ver con los contenidos de la Revolución Francesa sino se puede ampliar a todos los contenidos de Historia y Ciencias Sociales de acuerdo a las posibilidades y las interpretaciones de los docentes respecto de la importancia de contemplar los

¹⁴² *Ibíd.*. Pág. 78.

contenidos de género en el subsector de Historia y Ciencias Sociales. La actividad número tres se plantea de la siguiente manera:

“Analizan el origen de la organización política moderna en la Revolución Francesa.

Secuencia de ejemplos

a. El docente contextualiza la génesis de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, vinculándola a una larga tradición en Occidente y al pensamiento liberal. Hace referencia a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos.

b. Divididos en grupos, leen artículos seleccionados de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (...) y la introducción del documento. Los analizan y proyectan sus implicancias en el presente. Luego ponen en común sus conclusiones y crean un diario mural sobre la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano que exponen en el establecimiento.

c. El profesor o profesora explica el desenvolvimiento histórico de las libertades públicas, los derechos individuales, y la participación ciudadana desde la Revolución Francesa. Haciendo referencia a lo tratado en los años anteriores, plantea los modos posibles de representación ciudadana y explica cuál ha sido su concreción histórica.”¹⁴³

En lo que tiene que ver con los derechos del hombre y del ciudadano tal vez se puedan incorporar contenidos respecto a la reflexión en torno a los derechos de la mujer

¹⁴³ *Ibíd.*. Pág. 78.

en la participación, política, económica, social y cultural, y de cómo estas nuevas relaciones de poder y ideológicas que emergen de los nuevos contextos históricos dan muestra de un tipo de relación de género entre hombres y mujeres; Se podría proponer una investigación entorno a los derechos de la mujer y compararlos y criticarlo respecto a la declaración del derecho del hombre y el ciudadano¹⁴⁴ asumiendo que esta declaración no incluye ni a las mujeres, ni a los niños ni a los negros entre otros, ni tampoco a todos a los hombre, sino solamente una parte de los hombres en este caso la burguesía asociada a la intelectualidad y al comercio, entre otras actividades.

A partir de estas dos actividades nombradas anteriormente, se observa cómo se trabajan los contenidos de la Revolución Francesa, en este sentido, habría que decir, que no se plantea ninguna actividad que tenga que ver con los contenidos de género y más específicamente de la relación de género, en este contexto, lo importante que brinda el programa de Historia y Ciencias Sociales, son las posibilidades de interpretación que puede hacer un docente respecto de tratar de abrir nuevas perspectivas en torno a trabajar contenidos de género desde los principios que ofrece la educación libertaria, propuesta que se trabajara en el apartado siguiente.

¹⁴⁴ *Ibíd.*. Pág. 133-134. (Anexo 2) revisar anexos

1.5 Propuesta didáctica para trabajar los contenidos de género desde los principios sociopolíticos de la educación anarquista.

Tomando la construcción que se realizó en el Marco Teórico en torno a la propuesta sociopolítica de la educación libertaria; Es decir, el antiautoritarismo, la educación integral, la autogestión pedagógica y el apoyo mutuo. Estos principios tendrían que ser utilizados por los docentes de Historia y Ciencias Sociales, con el fin de alejarse de las viejas prácticas-reproductoras que se está dando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando los principios antes señalados se van a proponer actividades didácticas y bibliografía, que puede ser utilizada por los docentes para trabajar los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio; Desde una perspectiva de relación de género, es decir, donde se destaque la importancia y la relevancia de hombres y de las mujeres. En este sentido habría que decir, que en las actividades y en la bibliografía sugerida para trabajar los contenidos, se van a trabajar solamente con las mujeres en el contexto de la Revolución Francesa, esto porque, en los textos escolares que se analizaron, se resalta sólo el rol y el protagonismo de los hombres, por lo tanto la presencia de los hombres en este período de la historia se trabaja ampliamente en los textos, por lo tanto, en estas actividades y bibliografía sugerida, se van a privilegiar el rol y el protagonismo de las mujeres.

En este sentido, habría que decir, que la mujer sí tuvo participación¹⁴⁵ en la Revolución Francesa; desde este punto de vista se intentarán ofrecer temas relacionados con la mujer. En este sentido, hay que destacar que las mujeres jugaron un rol relevante dentro del proceso revolucionarios, fueron muchas las mujeres que participaron

¹⁴⁵ Hay una bibliografía importante con respecto a la participación de la mujer en la revolución francesa, en este sentido, todos los documentos se encuentran en forma de anexo en las páginas finales y donde se destacan aspectos esencialmente de la vida cotidiana, donde se puede encontrar la presencia activa de mujeres en la revolución francesa. se sugiere revisar anexos.

activamente en dicho proceso histórico. Estas mujeres no se encuentran en la construcción de la historiografía tradicional, por lo tanto, fue necesario encontrar fuentes históricas que nos mostraran la participación de la mujer y, la encontramos precisamente en lugares más cotidianos, en la fabrica de tejido, relacionados con espacios menos públicos que otros, y al mismo tiempo más privados, por lo tanto, fue necesario abandonar la historia tradicional, entendida esta como mera “(...) *narración de acontecimientos (...), se ha centrado en las grandes hazañas de los grandes hombres, estadiítas, generales (...)*”¹⁴⁶ y es aquella que nos muestra la presencia de grandes personajes, relacionados en contextos políticos y económicos. Nos centramos por tanto, en la *Nueva Historia*¹⁴⁷, en aquella donde se resalta el protagonismo de la cultura popular, de espacios privados de relaciones sociales, espacios en ese sentido más cotidianos y experiencias transformación social.

Una de las premisas generales es el trabajo grupal y la investigación, estas son dos apuestas que provienen de las propuestas prácticas de la educación libertaria, esto para superar la individualidad y las creencias afuera de las experiencias concretas como lo son la educación religiosa o de cualquier otro tipo de educación en donde las respuestas a lo real se busquen en lo irreal en aquello que no existe. Por lo tanto, hay buscar la verdad en lo concreto, en lo cotidiano y en lo corriente de la vida, en estos espacios se encontraría la presencia de las mujeres y sus roles y actividades en sociedades particulares.

La propuesta concreta es mediante una investigación previa del docente, en torno a buscar información respecto a la participación de la mujer en los contextos

¹⁴⁶ Burke, Peter.,(1937) *Formas de hacer Historia*, capítulo II; *Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro.*, Alianza., 2003, Madrid, España. Pág. 16 y 17.

¹⁴⁷ “*la nueva historia, por su parte, ha acabado interesándose por casi cualquier actividad humana. Todo tiene una historia (...), (...)* se dedica más al análisis de estructuras (...) se interesan por la historia desde abajo, es decir, por las opiniones de la gente corriente y su experiencia de cambio social.” *Ibíd.*. Pág. 15, 16 y 17.

históricos que se quieran estudiar; esta investigación tiene que alejar de las propuestas tradicionales de trabajar los contenidos, en ese sentido, el docente tiene que ser capaz de encontrar información, que tengan que ver con rescatar aspectos de la vida cotidiana en la Revolución Francesa para el caso de esta investigación. Es así como en esta investigación se ofrece una gran gama de temas de la vida cotidiana que pueden ser abordados por los docentes para generar la posibilidad de trabajar los contenidos de género, tomando en cuenta los roles y la participación de las mujeres.

Se sugiere que los docentes centren la mirada en la nueva historia, para rescatar aspectos de lo cotidiano, que sería el lugar donde aparecería la mujer; Aquí se proponen una serie de temas que pueden ser leídos y trabajados por un docente para generar guías, trabajos de investigación grupal e individual, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, discusiones para generar opinión entre los y las estudiantes y desarrollo de guías de aprendizaje, etc.

Temas de la vida cotidiana que deben ser considerados por los docentes para trabajar los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.¹⁴⁸

1. La Revolución Francesa y los derechos de la mujer. (actividades)¹⁴⁹
2. Familia y matrimonio.
3. El divorcio.
4. Vestido y apariencia.
5. La mujer revolucionaria.
6. La mujer y la Revolución Francesa de 1789.

¹⁴⁸ Se sugiere leer los anexos que se encuentran en las paginas finales.

¹⁴⁹ Las propuestas didácticas que aparecen en los anexos, no son propuestas del autor de esta investigación, son propuestas que vienen incluidas en los anexos, pero que efectivamente pueden ser utilizados por los docentes de Historia y Ciencias Sociales, para trabajar los contenidos de la Revolución Francesa.

7. El rey cautivo de las mujeres.
8. Cuadernos de quejas de mujeres
9. Las mujeres de los salones.
10. La marcha a Versalles.
11. Los clubes patrióticos de mujeres.
12. Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana.
13. Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano.

Propuesta Didáctica 1:

1. Realizar obras de teatro, donde se representen aspectos de la vida cotidiana de la Revolución Francesa.

Temas para las obras:

- la familia y el matrimonio
 - el divorcio
 - la mujer revolucionaria
 - vestido y apariencia.
 - La Revolución Francesa y los derechos de la mujer.
2. Buscar información acerca de los temas escogidos por los grupos.
 3. Analizar la información, destacando aspectos centrales de los temas.
 4. Realizar guión a partir del análisis de la información recopilada.
 5. Realizar la exposición de la obra de teatro al grupo curso.

Propuesta didáctica 2:

1. Realizar exposiciones grupales acerca de elementos de la vida cotidiana.

Temas para las disertaciones:

-Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano.

-Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana.

- La mujer y la revolución francesa de 1789.

- La mujer revolucionaria.

2. Buscar información acerca de los temas para las disertaciones.

3. Analizar la información para la disertación.

4. Presentación de la exposición.

Propuesta didáctica 3:

Actividad de aprendizaje:

1. Lea el siguiente documento y luego responda:

Titulo: “La mujer revolucionaria

Protagonistas fundamentales en las luchas y discusiones revolucionarias, si bien los dirigentes emitían discursos acerca de la igualdad que habría de presidir las relaciones entre hombre y mujeres, pronto se dieron cuenta que la emancipación podría ser excesiva y hasta contra-revolucionaria. En el caso de la vestimenta, pronto las cabezas pensantes de la Revolución cayeron en que la imposición de un uniforme podría limar las "desigualdades naturales" entre los sexos, contribuir a la indiferenciación y subvertir el orden moral y social. Se temía una

masculinización de la vestimenta femenina, que podría llegar más allá de lo meramente simbólico y abarcar otros terrenos. Pero no se trataba sólo del vestido. Las mujeres empezaban a formar asociaciones, a rebelarse contra el orden tradicional, a manifestarse. Los revolucionarios pensaban que el cambio sobre la familia, mucho más drástico de lo que ellos deseaban, podría minar las bases del Estado y la sociedad. Mujeres emancipadas de su papel de madre y esposa, a las que tachaban de aventureras, no cumplían con el papel que el "orden natural" les había encomendado. Confinadas al ámbito privado, sus apariciones en público eran consideradas una peligrosa invasión del espacio masculino. Aun así, por todas partes surgieron clubes y asociaciones que pugnaron por participar y alzar su voz contra las restricciones y el papel limitado que les reservaba la tradición como eje central de las familias.”¹⁵⁰

2. Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los roles que se le asignan a la mujer en la Revolución Francesa?

2. ¿Qué protagonismo pretendía la mujer?

¹⁵⁰ <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/2623.htm> (pagina revisa el 27 de mayo de 2008)

3. ¿Qué fundamentos respaldaban a la mujer para formar organizaciones constituidas sólo por ellas?

Estas son algunas de las actividades que puede realizar un docente en la clase de Historia y Ciencias Sociales, estas actividades le entregan el protagonismo a los y las estudiantes, es decir, ellos, son quienes tienen que buscar y analizar la información, se va a fomentar el trabajo grupal o colectivo, donde todas las individualidades se tienen que hacer cargo del proceso de aprendizaje.

Actividades como las sugeridas anteriormente son las que puede crear un docente de Historia y Ciencias Sociales, para abordar los contenidos de género, en este caso para el desarrollo, entonces el profesor tiene que hacer un ejercicio teórico y de investigación, para conocer todas las fuentes que hagan alusión al tema particular que está trabajando en la clase, en este caso, la Revolución Francesa. Una vez analizada la información se tiene que realizar actividades de aprendizajes, como las propuestas de actividades sugeridas anteriormente. Estas actividades pueden ser más variadas, como debates, análisis de fotografía, exposiciones, películas, obras de teatro, análisis de distintas fuentes históricas, trabajos de investigación, enmarcado en conocer aspectos de la vida cotidiana, que son los espacios o los lugares donde se puede encontrar la experiencia y el rol de la mujer y del hombre común en los contenidos de la Revolución Francesa.

La propuesta de actividades sugeridas anteriormente, tiene que ver con las experiencias históricas de la educación anarquista, es decir, espacios donde se fomenta la participación y el protagonismo de los y las estudiantes. Para generar la mayor libertad e igualdad posible entre las y los estudiantes. A través de un proceso conciente

y creativo, se intenta fortalecer la igualdad entre hombres y mujeres para poder construir una sociedad libre y de iguales.

1.6. Conclusiones:

La investigación intentó conocer los contenidos de género en Historia y Ciencias Sociales, enmarcado en los contenidos de la Revolución Francesa, a partir del análisis de diferentes textos escolares y el programa de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio.

Los textos escolares nos entregaron valiosa información para conocer cómo se trabajan los contenidos de género en la Revolución Francesa, y más específicamente se intentó responder a las preguntas; ¿Cómo se abordan los contenidos de género en textos escolares y el programa de estudio de tercer año medio? Y, ¿Cuáles son los roles que se le asignan a hombres y mujeres en textos escolares y programas de estudio?. Frente a estas interrogantes se puede argumentar que los hombres se presentan como los protagonistas centrales de la historia según los discursos historiográficos que presentan las diferentes editoriales, las actividades de aprendizaje y las imágenes y pinturas. En ese sentido es una historia centrada en el hombre, por lo tanto, se oculta o se margina de la historia oficial tradicional-reproductora a la mujer, es decir, sólo se habla en un lenguaje endrocéntrico centrado en elementos generales, rescatando sólo los niveles políticos y económicos dejando de lado la historia de lo cotidiano, que es el lugar donde aparecerían las mujeres, los niños y niñas, el trabajador, el y la abuela, etc.

Con respecto a las imágenes y pinturas que trabajan las tres editoriales, centran la mirada en los hombres y de los grandes momentos de la Revolución Francesa. Por lo tanto, el rol y el protagonismo se asignan a los hombres.

En las actividades propuestas en los textos de Historia y Ciencias Sociales, casi no hay presencia de la mujer en la Revolución Francesa, esta situación se evidenciada principalmente en la editorial Mare Nostrum y Edebé. Estas actividades se enmarcan en

torno a la independencia de los Estados Unidos, es decir, en las causas de la Revolución Francesa. En la editorial Santillana, hay un mayor desarrollo de las actividades, que están asociadas a textos e imágenes, aquí se presentaron aspectos de la vida cotidiana de la Revolución Francesa, donde encontramos en las imágenes a mujeres, al igual que en la construcción de las preguntas de actividades. Por lo tanto, en esta editorial sí habría una presencia de la mujer, aunque su rol dentro de las actividades queda un poco difuso, es decir, sólo se muestra a las mujeres y no hay un desarrollo de qué es lo que hace y en qué medios se desarrolla. Lo anterior nos dio pie para entender que en la vida cotidiana es donde podemos encontrar espacios reales de participación de la mujer en la Revolución Francesa, por lo tanto, es ahí donde los docentes tendrían que centrar la mirada para poder trabajar en la clase de Historia y Ciencias Sociales los contenidos de género.

Con respecto a la propuesta didáctica que elabora el programa de Historia y Ciencias y Sociales, se presentan dos actividades relacionadas con los contenidos de la Revolución Francesa, donde no se representa ni a hombres ni a mujeres, por lo tanto, tampoco habría roles en esas actividades que plantea el programa. Éste entrega y proporciona ciertos espacios de interpretación, que pueden ser utilizados por los docentes para trabajar los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales.

Después del desarrollo de este análisis en los textos escolares y programa de Historia y Ciencias Sociales, se puede observar claramente que se trabajan los contenidos de género, centrándose estos elementos en los hombres y los roles que éstos desempeñan, lo que tendría que ver con un discurso historiográfico tradicional; es por esta razón que la mujer no figura dentro de los contenidos de la Revolución Francesa, por lo tanto, habría que alejarse de la historia tradicional. Debido a lo anterior, los

docentes tendrían que ser capaces de conocer textos relacionados con la participación de la mujer en la Revolución Francesa, examinando en éstos aspectos de la vida cotidiana, que es el lugar donde encontramos a la mujer; de este modo se generó una propuesta didáctica alternativa, para trabajar los contenidos de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales de tercer año medio, desde los principios sociopolíticos de la educación libertaria enmarcados en lineamientos tales como: el antiautoritarismo, la educación integral, una autogestión pedagógica y el apoyo mutuo. Esto se tendría que manifestar de forma práctica en el aula, ya sea en trabajos de investigación, obras de teatro, exposiciones, análisis de imágenes, desarrollo de guías, etc. Es decir, se le entrega el protagonismo total a los y las estudiantes, para fomentar la mayor igualdad y libertad entre hombres y mujeres.

Se presentó una serie de temáticas que se encuentran en los anexos, relacionadas con aspectos cotidianos de -y enmarcados en el uso de la Nueva Historia- la Revolución Francesa, que es el escenario donde encontramos a las mujeres y la gente corriente y su experiencia de cambio social. A partir del análisis de estos textos, se intentó generar una propuesta didáctica para abordar los contenidos de género, es por ello, que realizamos actividades a modo de propuesta, tales como; Exposiciones, obras de teatro y desarrollo de guías a partir de diferentes documentos que muestra la presencia activa de las mujeres en la Revolución Francesa. Todo esto apoyado en los principios sociopolíticos de la educación libertaria, con el fin de trabajar de una manera más óptima -y de acuerdo a los contextos sociales, políticos, económicos y culturales actuales- los contenidos de género relacionados con la Revolución Francesa.

(Anexo I)

“INTERPRETACIONES DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA

La Revolución Francesa ha estado al centro de una polémica historiográfica casi desde el momento mismo en que se produjo y sigue siendo aún después de dos siglos, un campo de discusiones encendidas entre historiadores. De hecho en torno al debate de las interpretaciones sobre la Revolución Francesa se pueden ver desfilar las más importantes orientaciones filosófico-ideológicas de los siglos XIX y XX. Quizá el primero en intentar dar una interpretación fue Edmund Burke, un pensador conservador inglés que a fines de 1790, es decir cuando el proceso francés estaba en curso, publicó sus Reflexiones sobre la Revolución Francesa. En esta obra Burke condena la Revolución por considerar que no respeta las tradiciones y se basa en la especulación y la razón, que no reconoce más que el legalismo y rechaza la Providencia. El abate Barruel fue otro contemporáneo de los acontecimientos que escribió, en 1798, una interpretación que tituló Memoria para una historia del jacobinismo, en la que sostiene la tesis que la Revolución fue el fruto de un complot internacional orientado a la destrucción de la Iglesia y la monarquía que, sin embargo, no logró sus objetivos. El pensador conservador Joseph De Maistre, autor de las Consideraciones sobre Francia, de 1796, considera a la Revolución como un designio de la Providencia que ha permitido ese horror para aleccionar a los hombres: “lo más importante de la revolución Francesa -escribió- es esta fuerza irresistible que doblega todos los obstáculos.

Incluso los perversos que parecen dirigir la revolución sólo participan en ella como simples instrumentos y en el momento mismo en que pretenden dominarla caen de modo innoble y han sido arrastrados por los acontecimientos: su proyecto previo no se había cumplido”. Joseph Barnave fue uno de los protagonistas de las primeras fases del

proceso revolucionario y de hecho murió guillotinado en 1793 durante la fase más radical, legándonos una interpretación de los sucesos de Francia desde los años ochenta del siglo XVIII. Barnave plantea que este gran acontecimiento no es fortuito sino responde a una necesidad histórica al haberse presentado múltiples y profundos cambios en la sociedad a lo largo del siglo, especialmente en el ámbito económico y esto debía producir transformaciones políticas considerables.

Creía que se trataba de una fuerza incontenible y que en Francia estaba todo dispuesto para que la burguesía iniciara una revolución democrática. Este autor asigna una responsabilidad grande a Luis XVI en su trágico destino pues indica que el rey perdió la oportunidad de dirigir el proceso al rechazar a las fuerzas democráticas y tratar de conquistar a la aristocracia reaccionaria.

Se trata de un testimonio de uno de los actores y por tanto su visión es la de quien quiere comprender un proceso y al mismo tiempo explicar su propio actuar. Las primeras interpretaciones de la Revolución escritas por no contemporáneos tienen en general una orientación liberal y favorable a la burguesía francesa. Así, en 1823, L.A. Thiers expone desde esta perspectiva la sucesión de hechos que animaron el movimiento revolucionario exaltando la lucha por conseguir la igualdad ante la ley y mayores libertades, como motores de la Revolución. Su obra se ocupa de las luchas políticas parisinas, de las operaciones militares y de los problemas financieros y en términos generales hace una interpretación llena de admiración por la monarquía constitucional de 1791, lo que resultaba un gran contraste con el ambiente filo absolutista de los años de Carlos X.

Algunos años más tarde, en los cuarenta del siglo XIX, aparecieron los textos de A. de Lamartine y J. Michelet que con una atractiva escritura mostraron al pueblo francés como el gran protagonista de los acontecimientos revolucionarios y a algunas figuras

individuales como héroes trágicos. La obra de Lamartine, conocida como La historia de los girondinos, llegó a un amplio público y alcanzó gran acogida fuera de Francia llegando incluso a tener fuerte influencia en el Chile de fines de los años cuarenta. En ella se presentaba una imagen idealizada y retórica de algunas de las figuras del drama vivido por Francia entre 1789 y 1799. La Historia de la Revolución Francesa de Jules Michelet, gran erudito, profesor y poeta, cuyo primer tomo apareció en 1847, era una obra llena de imaginación y color, sensible y basada en una gran cantidad de material acumulado a través de memorias y testimonios de testigos, presentando a un pueblo revolucionario entusiasta y actor principal. L. Blanc escribió también por entonces una interpretación de corte más bien socialista y exaltó en el período del terror algunos rasgos que anticipaban la sociedad utópica del futuro. En el año 1837 el escocés Thomas Carlyle había escrito una historia de la Revolución caracterizada por su tono esencialmente narrativo más que interpretativo. Inmediatamente después de la revolución de 1848 apareció uno de los más agudos análisis del acontecimiento revolucionario de fines del siglo XVIII. Se trata del texto de Alexis de Tocqueville, el autor de La Democracia en América, que en el año 1856 publicó El Antiguo Régimen y la Revolución obra en la que postula que la revolución que transformó a Francia se había iniciado verdaderamente en la época de la monarquía y que había en el programa de los primeros revolucionarios muchos elementos de continuidad con las aspiraciones reformistas de la monarquía. Desmiente de este modo la idea que sostenía la creación de una nueva Francia, radicalmente distinta, que había transformado de modo total el antiguo país, subrayando la idea de la persistencia del Antiguo Régimen por sobre la influencia del cambio revolucionario. Tocqueville se sentía confiado en su interpretación pues había realizado un cuidadoso estudio de los cuadernos de

dolencias, esa extraordinaria radiografía de la autopercepción de los franceses en 1789, y de otros documentos inéditos que lo alejaron de las visiones más especulativas y lo acercaron a las fuentes. Por otra parte Tocqueville fue pionero también en establecer un vínculo entre la Revolución de Francia y otros fenómenos de este tipo en Europa y, de manera más amplia, en Occidente. Además insistió que la Revolución tenía profundos orígenes de orden económico y social y no sólo en el orden político, insistiendo en lo importante que podían ser los conflictos entre los sectores diversos de la sociedad para la conformación de la historia. Lamentablemente la obra de Tocqueville quedó inconclusa.

*Algunos años después de la obra de Tocqueville tuvo influencia la producción e interpretación de la Revolución realizada por H. Taine que consideró a los acontecimientos de la última década del siglo XVIII como los culpables de los conflictos y males de la Francia de fines del siglo XIX. Desde el título de su obra *Los orígenes de la Francia Contemporánea*, aparecida en 1875, Taine buscaba establecer relaciones causales entre el momento en que él vivía, traumáticamente marcado por la caída del Segundo Imperio, la derrota de Francia ante*

Alemania y los primeros pasos de la IIIª República, y los sucesos revolucionarios. Taine culpaba a los protagonistas de la Revolución de los aspectos que le desagradaban de su presente, criticando especialmente el que desde la Revolución se utilizaran criterios abstractos y generalizadores en el análisis político y social. Del mismo modo que Burke, consideraba que el rechazo de la tradición y la imposición de los principios de la Ilustración habían traído sólo desgracias a Francia. Frente a Taine se sitúa Aulard, iniciador de los estudios universitarios sobre la Revolución, que vincula las ideas republicanas con las grandes figuras del proceso, destacando a Dantón, en especial, como la personificación de los impulsos de la naciente organización política

republicana, como una especie de mito y modelo para la Francia de la IIIª República. Aulard fue un historiador influenciado por el espíritu positivista y como tal aspiró a hacer una historia científica de los acontecimientos de fines del siglo XVIII basando sus interpretaciones en un riguroso trabajo de fuentes.

Jean Jaures, el más importante líder del socialismo francés hasta su muerte en 1914, impulsó y coordinó la llamada Historia socialista de la Revolución Francesa que comenzó a aparecer a inicios del siglo XX. En ella se daba cabida a la interpretación que postulaba la importancia de la lucha y los conflictos de clase como motores del proceso y se consideraban aspectos económicos y sociales como argumentos centrales de explicación del estallido de la Revolución, sin descuidar una orientación humanista que salvaba a la obra del puro determinismo economicista. Jaures veía en la Revolución un modelo histórico del ataque que un grupo que contaba con el poder económico realiza para afianzar su posición, y vinculaba ese gesto de la burguesía al desarrollo de una cierta forma de democracia social que consideraba uno de los legados del periodo. Sin lugar a dudas Albert Mathiez fue uno de los más influyentes historiadores de la Revolución Francesa en las primeras tres décadas del siglo XX, y prolongó la interpretación de orientación socialista de Jaures combinándola con la visión que se tenía del fenómeno en ámbitos universitarios, en la línea inaugurada por Aulard. Para Mathiez, sin embargo, una figura central y emblemática de la Revolución y sus logros era Robespierre quien, a pesar del terror, dio un sentido de mayor apertura social a la revolución y buscó profundizar las líneas de cambio respecto de la sociedad del Antiguo Régimen. Cuidadoso y atento estudioso de las fuentes, Mathiez fue un gran conocedor del escenario de la Francia de fines del siglo XVIII y su obra de síntesis es un buen ejemplo de una interpretación de la Revolución desde la historia social. Además, este autor escribió una buena cantidad de estudios monográficos sobre

las carestías y huelgas o sobre episodios específicos del decenio revolucionario. De alguna manera su exaltación de Robespierre en los años veinte llevó a que se hiciese una lectura de su obra como un ejemplo del espíritu revolucionario que la Revolución Rusa había vuelto a encender en Europa.

*En este ambiente surgieron también visiones contrarias a las de Mathiez influenciadas por las visiones derechistas antidemocráticas y fascistas. Probablemente la más interesante de estas visiones sea la que proporciona el historiador francés Pierre Gaxotte que en su *La Revolución Francesa* propone que este acontecimiento sería en la historia de Francia un “accidente lamentable y siniestro, fruto de la perversidad de unos y de la enajenación de otros” indicando en el período de primacía jacobina la culminación de esta fase bochornosa. Tanto él como O. Aubry tienen una visión crítica de la Revolución en su conjunto y consideran el fin de la monarquía como uno de los elementos más negativos del proceso.”¹⁵¹*

¹⁵¹Programa de historia y ciencias sociales de tercero medio en: http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/3m02_hist_y_cienc_soc.pdf. (pagina revisada el 29 de mayo de 2008) Pág.228-230.

(Anexo2)

***DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO. 26
DE AGOSTO DE 1789***

“Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos del hombre, son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer, en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre, a fin de que esta declaración, siempre presente a todos los miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; a fin de que los actos del poder legislativo y los del poder ejecutivo, pudiendo ser comparados en cada instante con el fin de toda institución política, sean más respetados; a fin de que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas desde ahora sobre principios simples e indudables, se dirijan siempre al mantenimiento de la Constitución y al bienestar de todos. En consecuencia, la Asamblea Nacional reconoce y declara, en presencia de todos y bajo los auspicios del Ser Supremo, los siguientes derechos del hombre y del ciudadano:

Art. 1º Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Art. 2º La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Art. 3º El principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación. Ninguna corporación ni individuo pueden ejercer autoridad que no emane de ella expresamente.

Art. 4º La libertad consiste en poder hacer lo que no daña a otro; así el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene otros límites que los que aseguran a los

demás miembros de la sociedad el goce de estos mismos derechos. Estos límites no pueden ser determinados más que por la ley.

Art. 5º La ley no puede prohibir sino las acciones perjudiciales a la sociedad. Todo lo que no está prohibido por la ley no puede ser impedido, y nadie puede ser obligado a hacer lo que aquélla no ordene.

Art. 6º La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen el derecho de participar personalmente, o a través de sus representantes, en su formación. Debe ser la misma para todos, tanto cuando protege como cuando castiga. Siendo todos los ciudadanos iguales a sus ojos, son igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según su capacidad, y sin otra distinción que la de sus méritos y capacidad.

Art. 7º Ningún hombre puede ser acusado, arrestado ni detenido más que en los casos determinados por la ley, y según las formas prescritas por ella. Los que soliciten, expidan, ejecuten o hagan ejecutar órdenes arbitrarias deberán ser castigados; pero todo ciudadano convocado o requerido en virtud de una ley debe obedecer al instante; de no hacerlo, resulta culpable por su resistencia.

Art. 8º La ley no debe establecer otras penas que las estrictas y evidentemente necesarias, y nadie puede ser castigado más que en virtud de una ley establecida y promulgada anteriormente al delito y legalmente aplicada.

Art. 9º Se presume que todo hombre es inocente hasta que haya sido declarado culpable.

Si se juzga que es indispensable arrestarlo, todo rigor que no sea necesario para asegurar su persona debe ser severamente reprimido por la ley.

Art. 10º Nadie debe ser inquietado por sus opiniones, incluso las religiosas, siempre que su manifestación no perturbe el orden público establecido por la ley.

Art. 11º La libre comunicación de los pensamientos y de opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre. Todo ciudadano puede hablar, escribir, imprimir libremente, con la salvedad de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley.

Art. 12º La garantía de los derechos del hombre y del ciudadano necesita una fuerza pública; esta fuerza es instituida para el beneficio de todos y no para la utilidad particular de aquellos a quienes está confiada.

Art. 13º Para el mantenimiento de la fuerza pública y para lo gastos de la administración es indispensable una contribución común, que debe ser repartida por igual entre todos los ciudadanos en razón de sus posibilidades.

Art. 14º Todos los ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o por sus representantes, la necesidad de la contribución pública, de consentirla libremente, de vigilar su empleo y de determinar la cuota, la base, la recaudación y la duración.

Art. 15º La sociedad tiene el derecho de pedir cuentas de su administración a todo agente público.

Art. 16º Toda sociedad en la cual la garantía de estos derechos no está asegurada ni determinada la separación de poderes, no tiene constitución.

Art. 17º Siendo la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella a no ser cuando la necesidad pública, legalmente constatada, lo exija de modo manifiesto, y bajo la condición de una justa y previa indemnización”.

(En: Miguel Artola, Los derechos del Hombre, Alianza Editorial, Madrid).¹⁵²

¹⁵² *Ibíd.*. Pág. 133-134.

(Anexo 3)

“La Revolución Francesa y los derechos de la mujer:

*Aunque antes de la revolución hubo mujeres que desde una posición individual plantearon reivindicaciones en pro de la igualdad femenina (un ejemplo es la ilustrada española Josefa Amar con sus libros *Importancia de la instrucción que conviene dar a las mujeres* (1784) o *el Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1769)), hubo que esperar a la Revolución Francesa para que la voz de las mujeres empezara a expresarse de manera colectiva.*



Condorcet

*Entre los ilustrados franceses que elaboraron el programa ideológico de la revolución destaca la figura de Condorcet (1743-1794), quien en su obra *Bosquejo de una tabla histórica de los progresos del Espíritu Humano* (1743) reclamó el reconocimiento del papel social de la mujer. Condorcet comparaba la condición social de las mujeres de su época con la de los esclavos. Tras el triunfo de la revolución en 1789 pronto surgió una contradicción evidente: una revolución que basaba su justificación en la idea universal de la igualdad natural y política de los seres humanos ("*Liberté, Egalité, Fraternité*"), negaba el acceso de las*

mujeres, la mitad de la población, a los derechos políticos, lo que en realidad significaba negar su libertad y su igualdad respecto al resto de los individuos.

"El hábito puede llegar a familiarizar a los hombres con la violación de sus derechos naturales, hasta el extremo de que no se encontrará a nadie de entre los que los han perdido que piense siquiera en reclamarlo, ni crea haber sido objeto de una injusticia.(...) Por ejemplo, ¿no han violado todos ellos el principio de la igualdad de derechos al privar, con tanta irreflexión a la mitad del género humano del de concurrir a la formación de las leyes, es decir, excluyendo a las mujeres del derecho de ciudadanía? ¿Puede existir una prueba más evidente del poder que crea el hábito incluso cerca de los hombres eruditos, que el de ver invocar el principio de la igualdad de derechos (...) y de olvidarlo con respecto a doce millones de mujeres?"



Olimpia de Gouges

La autora teatral y activista revolucionaria Olimpia de Gouges (1748-1793) fue la protagonista de la contestación femenina. En 1791 publicó la Declaración de los

Derechos de la Mujer y de la Ciudadana (1791) que era, de hecho, un calco de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano aprobada por la Asamblea Nacional en agosto de 1789.

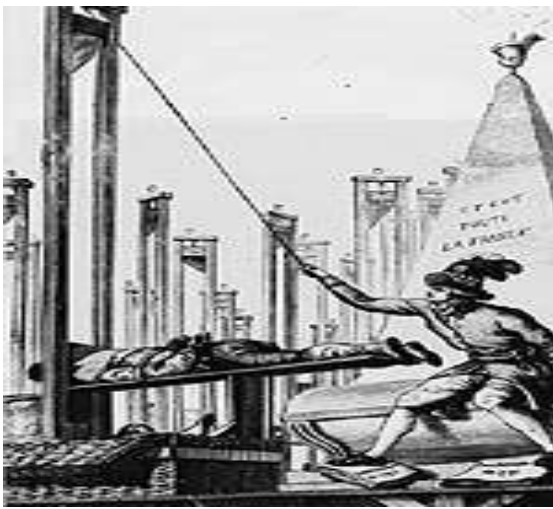
La comparación entre ambos textos es esclarecedora:

"Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos (...) reconocen y declaran (...) los siguientes derechos del hombre y del ciudadano. Las madres, las hijas y las hermanas, representantes de la nación, piden ser constituidas en Asamblea Nacional. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una solemne declaración los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer (...)"



"La libertad guiando al pueblo" Eugene Delacroix

Parafraseando el gran documento programático de la revolución, Olimpia de Gouges denunciaba que la revolución hubiera olvidado a las mujeres en su proyecto igualitario y liberador. Así afirmaba que la "mujer nace libre y debe permanecer igual al hombre en derechos" y que "la Ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y los Ciudadanos deben contribuir, personalmente o por medio de sus representantes, a su formación".



El programa de Olimpia de Gouges era claro: libertad, igualdad y derechos políticos, especialmente el derecho de voto, para las mujeres. Sin embargo, el planteamiento feminista no era compartido por los varones que dirigían la revolución, incluso entre los más radicales de ellos.

"Los enragés (facción más radical de los revolucionarios) no se habían atraído solamente a los más revolucionarios de los sans culottes parisinos, también se habían atraído a su órbita a las mujeres más revolucionarias. En 1793 crearon la "Sociedad de las Republicanas Revolucionarias" (...) En su

entusiasmo, unas llegaron a vestir la escarapela tricolor sobre su peinado y otras, el gorro frigio e, incluso, el pantalón rojo. Pero la fuerza de sus enemigos fue tal que fracasaron en sus empeños. Uno de ellos, Chaumette, misógino notorio, llegó a decir: ¿Desde cuando le está permitido a las mujeres abjurar de su sexo y convertirse en hombres? ¿Desde cuando es decente ver a mujeres abandonar los cuidados devotos de su familia, la cuna de sus hijos, para venir a la plaza pública, a la tribuna de las arengas (...) a realizar deberes que la naturaleza ha impuesto a los hombres solamente?"

El encarcelamiento y ejecución de Olimpia de Gouges durante el período de la dictadura jacobina simbolizó el fracaso de las reclamaciones feministas durante la revolución.

El Código Civil napoleónico (1804), en el que se recogieron los principales avances sociales de la revolución, negó a las mujeres los derechos civiles reconocidos para los hombres durante el período revolucionario (igualdad jurídica, derecho de propiedad...), e impuso unas leyes discriminatorias, según las cuales el hogar era definido como el ámbito exclusivo de la actuación fe

ACTIVIDADES

- 1. Ubica cronológicamente el período de la Ilustración y la Revolución Francesa*
- 2. Elabora una breve biografía de Olimpia de Gouges y Condorcet*
- 3. Explica la contradicción en la que incurrieron los revolucionarios franceses a la hora de abordar el tema de los derechos de la mujer. ¿Qué dice Condorcet sobre ello?*
- 4. Compara la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) y la Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791). ¿Cómo piensas que redactó Olimpia de Gouges su documento?*

5. *Analiza las declaraciones del revolucionario Chaumette. En tu opinión, ¿cuál es el papel de la mujer? ¿Qué terreno le queda vedado? ¿Cómo justifica esa distinción entre hombres y mujeres?*¹⁵³

¹⁵³ <http://www.historiasiglo20.org/sufragismo/index.htm> (pagina revisada el 20 de junio)

(anexo. 4)

Familia y matrimonio en los tiempos de la Revolución Francesa

“Del nuevo Estado revolucionario francés emanaron formas particulares de contemplar instituciones tradicionales como la familia. La invasión de terrenos antes reservados al ámbito de lo puramente personal o privado fue una constante durante los años de la Revolución, quedando muchos de los rasgos o aspectos de esa invasión incorporados a la legislación francesa y al derecho internacional. El matrimonio, institucionalización religiosa de la unidad familiar, se secularizó, siendo considerado un contrato civil. A partir de este momento, el Estado interviene en las uniones matrimoniales mediante un representante que garantiza la legalidad de la unión, sin cuya presencia la ceremonia carece de validez. Igualmente, el Estado reglamentó el matrimonio estableciendo los requisitos necesarios para poder contraerlo, los aspectos formales y legales del mismo y las consecuencias de la unión para la futura prole. Además de sobre el matrimonio, otros aspectos relacionados con el ámbito familiar se vieron afectados por la inmiscusión del Estado en los asuntos privados. Así, por ejemplo, se regularon los procesos de adopción, se otorgaron ciertos derechos a los hijos naturales, se legalizó el divorcio y se restringieron los poderes paternos, en especial la facultad de desheredar a los hijos. Siguiendo a Lynn Hunt, en el capítulo correspondiente de la "Historia de la vida privada" (dirigido por Ariès y Duby), los niños, al decir de Danton, "pertenecen a la República antes que a sus padres". La creación de tribunales de familia dio un paso más en este sentido. Su finalidad última era procurar una vía de intervención de la familia por parte del Estado, imponiendo su control sobre el familiar o el eclesiástico. Pero, ¿por qué ese afán por controlar y reglamentar hasta ámbitos tan puramente privados? Desde luego, la finalidad de los revolucionarios y su nuevo orden social era procurar la felicidad de los individuos,

garantizar la igualdad y fabricar una nueva sociedad basadas en principios de libertad y equilibrio. No se les escapaba que, para lograrlo, debían realizar profundas transformaciones en un orden, el antiguo, que ya llevaba demasiado tiempo en vigencia. Los cambios, pues, habrían de tener efecto a medio o largo plazo, es decir, empezando a trabajar por la base de la sociedad -la familia y los niños- mediante las herramientas adecuadas -las leyes y la educación-, para, mediante la creación de un individuo totalmente nuevo lograr una sociedad transformada. Se hacía necesario, pues, intervenir hasta en los más íntimos y recónditos rincones de la sociedad para poder cambiarla, más aun teniendo en cuenta la fuerza de la tradición y la resistencia al cambio de instituciones y estructuras firmemente asentadas. Una sociedad de individuos libres y felices, pensaban, sería necesariamente libre y feliz. Así, el Estado debía garantizar y velar por la libertad individual, interviniendo en contra de instituciones que la coartaban o limitaban, como la familia o la Iglesia, aun a costa de mostrarse a sí mismo paternalista o tiránico.”¹⁵⁴



¹⁵⁴ <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/2619.htm> (pagina revisada el 27 de mayo de 2008) incluye todas las imágenes.

(Anexo 5)

El divorcio en la Revolución Francesa

“Garante de la libertad individual, el Estado revolucionario francés instituyó el divorcio, consecuencia lógica de considerar el matrimonio un contrato civil. Con este movimiento, los republicanos lograban desplazar a la Iglesia de su control sobre la familia, haciendo del Estado la autoridad final que regulaba y se imponía sobre el ámbito familiar. La ley del divorcio se promulgó en 1792 concedía siete motivos para poder divorciarse. Siguiendo el excelente trabajo de Hunt sobre la vida privada durante la Revolución francesa, publicado en el volumen dirigido por Ariès y Duby la "Historia de la vida privada", los motivos podían ser "la demencia; la condenación de uno de los cónyuges a penas aflictivas e infamantes; los crímenes, sevicias o lesiones graves de uno de ellos hacia el otro; la conducta pública desordenada; el abandono al menos durante dos años; la ausencia sin noticias por lo menos durante cinco años; la emigración". Bajo una de estas condiciones se concedía el divorcio de manera inmediata. También era posible que una pareja acordase divorciarse por "incompatibilidad de carácter", tras un plazo máximo de cuatro meses y tras un periodo de seis meses en el que se intentaba la reconciliación. Tras un divorcio, el Estado imponía un tiempo de espera de un año para poder contraer de nuevo matrimonio, con lo que intentaba imponer un cierto orden que evitase los excesos de la liberalidad. El divorcio era considerado un derecho universal, pudiendo acceder a él tanto hombres como mujeres. Su bajo costo le hacía también accesible a todos los grupos sociales. Posteriormente, tras el frenesí revolucionario, la corriente autoritaria impuesta por Napoleón tendió a primar los derechos del padre sobre los de los demás miembros de la unidad familiar. Así, hombre y mujer perdieron su igualdad ante la ley, y esto se plasmó en el caso del divorcio con que un hombre podía solicitar el divorcio

alegando adulterio por parte de su mujer pero, en caso contrario, la esposa sólo podía solicitarlo si el marido había llevado al hogar común a una concubina. Igualmente, la legislación discriminaba a ambos cónyuges en caso de adulterio: la mujer era condenada a dos años de prisión mientras que el marido era absuelto. La intervención del Estado napoleónico sobre el divorcio se hizo para primar la estructura familiar por encima de la libertad individual. Así, si bien se mantuvo el divorcio, se hicieron más duras las condiciones para su concesión, siendo necesario que el hombre tuviera un mínimo de veinticinco años; la mujer entre veintiuno y cuarenta y cinco; el permiso de los padres y una duración de la unión conyugal de entre dos y veinte años.”¹⁵⁵



¹⁵⁵ <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/2620.htm> (pagina revisada el 28 de mayo de 2008) incluye las imágenes.

(anexo. 6)

"Vestido y apariencia en la Revolución Francesa"

En el nuevo orden social y político proclamado por la Revolución, las señales externas como el vestido o la apariencia eran utilizadas como elementos de un lenguaje simbólico utilizado para expresar posturas políticas. Los ropajes, el aspecto exterior, el lenguaje y el comportamiento denotaban afinidades políticas y servían para identificarse e identificar a los demás. Frente a los gustos ampulosos y desbordantes de la nobleza, más propios de épocas pasadas, se impone ahora la sobriedad y la sencillez. El vestido, en una sociedad igualitaria, ha de expresar patriotismo y compromiso político. Así, se imponen modas y estilos para vestir a la "mujer revolucionaria": los colores predominantes son los de la bandera tricolor nacional (azul, blanco y rojo); un paño azul cubre los hombros así como un sombrero negro se asienta sobre la cabeza. En los hombres la moda está menos regulada. Sin embargo, sirve igualmente como medio de expresión de la opción política del individuo. El "sans-coulotte", prototipo revolucionario, viste gorro rojo, carmañola y pantalones largos. El modelo, extendido y repetido hasta la saciedad, sin duda se impuso como demostración de patriotismo y republicanismo que se hizo imprescindible para la supervivencia personal durante la etapa de "el Terror", en la que las ejecuciones de elementos sospechosos se hicieron masivas. El uso de una forma de vestido única se hizo tan amplio y generalizado que la Convención hubo de redactar un decreto que garantizase la "libertad de vestimenta". Sin embargo, el mismo Estado obligaba legalmente a todos los individuos a portar la "cocarde" tricolor. Además, encargó a David el diseño de modelos de vestimenta para uso de los ciudadanos. La idea era que nuevos individuos, en una nueva sociedad, expresaran con su vestimenta la igualdad y la fraternidad que presidía las relaciones

sociales. Al mismo tiempo, la intención reguladora del Estado conllevaba su inmiscusión en el terreno de los privados. Como señala la tantas veces citada Hunt, "la Revolución condujo a una forma de vestir más libre y ligera que, en el caso de las mujeres, implicaba una tendencia a aumentar la superficie de piel desnuda."¹⁵⁶



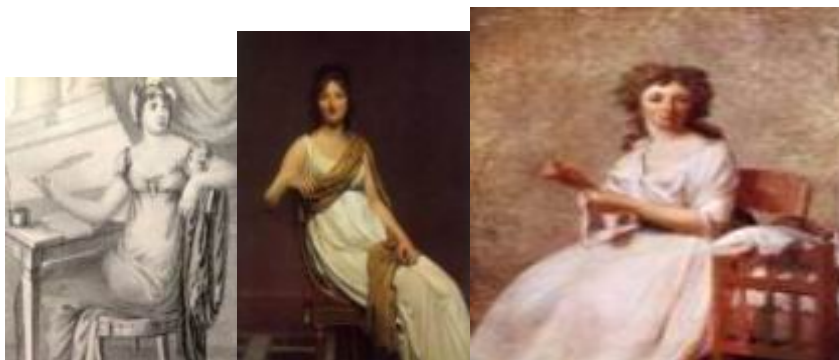
¹⁵⁶ <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/2622.htm> (pagina revisada el 27 de mayo 2008) incluye las imágenes.

(anexo. 7)

La mujer revolucionaria

“Protagonistas fundamentales en las luchas y discusiones revolucionarias, si bien los dirigentes emitían discursos acerca de la igualdad que habría de presidir las relaciones entre hombre y mujeres, pronto se dieron cuenta que la emancipación podría ser excesiva y hasta contra-revolucionaria. En el caso de la vestimenta, pronto las cabezas pensantes de la Revolución cayeron en que la imposición de un uniforme podría limar las "desigualdades naturales" entre los sexos, contribuir a la indiferenciación y subvertir el orden moral y social. Se temía una masculinización de la vestimenta femenina, que podría llegar más allá de lo meramente simbólico y abarcar otros terrenos. Pero no se trataba sólo del vestido. Las mujeres empezaban a formar asociaciones, a rebelarse contra el orden tradicional, a manifestarse. Los revolucionarios pensaban que el cambio sobre la familia, mucho más drástico de lo que ellos deseaban, podría minar las bases del Estado y la sociedad. Mujeres emancipadas de su papel de madre y esposa, a las que tachaban de aventureras, no cumplían con el papel que el "orden natural" les había encomendado. Confinadas al ámbito privado, sus apariciones en público eran consideradas una peligrosa invasión del espacio masculino. Aun así, por todas partes surgieron clubes y asociaciones que pugnaron por participar y alzar su voz contra las restricciones y el papel limitado que les reservaba

la tradición como eje central de las familias.”¹⁵⁷



¹⁵⁷ <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/2623.htm> (pagina revisa el 27 de mayo de 2008) incluye las imágenes.

(anexo. 8)

”Las Mujeres y la Revolución Francesa de 1789

De mayo a julio de 1789 Francia, atenta y llena de esperanzas, dirige sus ojos a la Asamblea Nacional y al Rey.

Las mujeres están presentes, como dan testimonio grabados y recuerdos de la época. En el impresionante desfile inaugural del 5 de mayo a Versalles, están en la calles, en la ventanas como Madame de Stael, en la sala misma del Palacio, como las nobles damas de compañía de la Reina. Desde las tribunas observan la barrera entre los estamentos y los Privilegiados apoyados por el Rey hasta la victoria a través del “juramento de la sala de juego de pelota” y la capitulación de la monarquía absolutista que se vio obligada a reconocer el 9 de julio la existencia de una Asamblea Nacional Constituyente.

Mientras que en Versalles se desarrolla una revolución política legal, las calles de París se ven animadas por una "emoción insurreccional": artesanos y burgueses temen la contraofensiva de un "complot aristocrático". ¿Qué significa el movimiento de tropas en las afueras de París? ¿Por qué aumenta tan rápido el precio del trigo? Las mujeres se atropellan frente a las panaderías: ¿Quieren que el pueblo se muera de hambre? En el jardín del Palacio Real transformado en un foro, hombres y mujeres llegan a oír las noticias, se inquietan, escuchan a los oradores desconocidos, ahora populares. Uno de esos es Camille Desmoulins. Una ola de provocaciones reales es una chispa en un barril de pólvora.

El 11 de julio Luis XVI destituye al banquero parisiense Jaques Necker. El 12 de julio los dragones del Real Regimiento Alemán, atacan una manifestación en el jardín de las

Tullerías. El mismo día hombres y mujeres saquean las reservas de harina de Saint - Lazare. En el "Hotel des Invalides" toman 32.000 mosquetes y cañones y se arman. El mismo día el precio del trigo alcanza su máximo precio.

No sabremos jamás cuántas mujeres "asaltaron" la Bastilla. No hubo mujeres entre los aproximadamente cien caídos. Pero hay una mujer en la lista de "vencedores" a quien la Asamblea Nacional Constituyente le concedió "honor y pensión", Marie Charpentier quien "quedó mutilada" en esos hechos.

El 17 de julio Luis XVI vencido regresó a París a reconocer la Revolución triunfante y a recibir la escarapela azul, blanca y roja de las manos del alcalde elegido por los parisienses. Una muchedumbre de 250.000 personas armada con fusiles, picas, lanzas, guadañas y horcas ve pasar al Rey en gran silencio."Todos llegaron -cuenta Michelet"- nadie faltó a ese acto solemne. Hubo mujeres armadas junto a sus maridos, y muchachas junto a sus padres." Mientras el Rey pedía públicamente clemencia y perdón, un número considerable de familias nobles emigraban dirigidas por el hermano del Rey, el conde D' Artois. Llevaron consigo su impopularidad acrecentada ahora con la traición.

Aunque la Bastilla fue liberada y la llegada del Rey se hizo en calma, no había suficiente alimento. El hambre, el odio a los especuladores y el espectro de la muerte por inanición fueron los factores de la violencia del pueblo parisense. El 22 de julio el financiero Foulon y su yerno Bertier de Sauvigny fueron ahorcados y sus cabezas fueron llevadas ensartadas en lanzas. Michelet cree haber encontrado un instinto femenino y no se detiene en generalizar: "Ellas no se resignaban, tenían hijos. Eran como leonas. En esta revuelta ellas fueron las más furiosas, lanzaban gritos frenéticos, se burlaban

de los hombres por su lentitud. Para ellas la ejecución de las sentencias de la Place de la Grave tardaban mucho. Eran las primeras en ahorcar."

Los hechos demostraron que la participación de las mujeres en la revuelta era más por supervivencia -causada por los altos precios y la falta de alimentos- que por hechos políticos.

¿Pero qué puede probar que la violencia era iniciada por las mujeres?

Un testigo presencial describe a su mujer la violencia desatada: "Las agonías mortales de todo tipo como descuartizamiento, muerte en la horca etc. es una consecuencia .de nuestras malas costumbres. Los señores en vez de civilizarnos hicieron de nosotros bárbaros porque ellos mismos lo son. Cosechan y cosecharán lo que han sembrado y, todo eso, mi querida mujer, tendrá terribles resultados. Estamos sólo en los comienzos." (Babeuf)

Realmente esa revolución que se podría pensar estaba basada en la declaración de los Derechos Humanos y Civiles del 26 de agosto de 1789 fue, brutal. La revolución llegó también al campo. Presionados por el miedo a los campesinos y a su revuelta, la Asamblea Nacional, reticente hasta ese momento sobre todo en sus sectores burgueses, decide la famosa noche del 4 de agosto, la igualdad para todos, la abolición de los privilegios, privilegios que iban a ser más tarde rescatados. La Asamblea Nacional vivió históricos momentos seguidos por una verdadera pero sólo momentánea alegría del pueblo. Cada conquista, cada entusiasmo fue seguido por una ola de desconfianza. Esa fue la característica de las acciones femeninas a finales del verano de 1789.

Aunque las mujeres no tenían privilegios que sacrificar en "el altar de la patria", muchas parisienses querían unirse al entusiasmo general del 4 del agosto iniciando un

movimiento, femenino específico. Junto a Madame Moitte, esposa de un conocido escultor, algunas esposas de artistas como Mme. David y Mme. Vernet, decidieron abrir una caja para recibir las donaciones en joyas y especies con lo! que se formaría un fondo para pagar! la deuda pública."

El 7 de septiembre las mujeres vestidas de blanco y con la escarapela patriótica en sus cabellos llevaron el dinero y las joyas recolectadas a la Asamblea Nacional donde las recibieron con gran efusión. Este gesto visto; como de "una magnanimidad romana" e imitado por otras mujeres de artistas, reafirma de una manera espectacular la voluntad patriótica femenina y no "feminista" que habían manifestado las mujeres de Angers.

El Rey haciendo uso del veto que Los Moderados, le habían otorgado, rehusó firmar los Decretos del 4 de agosto y la Declaración de los Derechos Humanos y Civiles y concentró de nuevo las tropas.

En París muchos artesanos, peluqueros y sastres que habían quedado sin trabajo por la emigración de las familias nobles manifestaron en las calles. "Versalles -decía el pueblo- se de, vara todo".

El 1° de octubre un banquete de oficiales en Versalles se transformó en una manifestación contrarrevolucionaria. En presencia de la Reina y del Rey los guardias pisotearon las escarapelas azul, blanca y roja, otros la dieron vuelta mostrando la parte blanca, símbolo de la flor de lis real, algunos se pusieron una escarapela negra, el color de la austriaca. El 3 de octubre las noticias llegaron a París. El 4 el pueblo salió a la calle. Una "fiesta de las escarapelas" mientras no había pan -eso era demasiado: En la mañana del 5 de octubre las mujeres intervinieron. Venían del mercado de la Halle en el suburbio de Saint-Antoine.

"La primera reunión (sólo de mujeres), informó Marie-Louise Denoel, sí realizó a las 8 y media, de la mañana frente al ayuntamiento. Las mujeres querían saber por qué era tan difícil conseguir pan y por qué era tan caro

Otras querían que el Rey y la Reina llegaran de todas maneras a París y algunas exigían a aquellos que llevaban escarapelas negras se las sacaran inmediatamente". Las mujeres entraron a la fuerza al ayuntamiento y con el apoyo de los que tomaron la Bastilla se apoderaron de los fusiles, cañones y tambores. Muchas de ellas vestían de blanco.

El Rey cautivo de las mujeres

En su periódico "Les Révolutions de Paris" Loustalot señala más precisamente: Las mujeres detienen los vehículos y los cargan con los cañones. Llevan pólvora y balas: Unas conducen los caballos, otras, sentadas en los cañones llevan en sus manos las mechas y otros instrumentos de muerte. 4.000 mujeres partieron del Champs-Élysées escoltadas por 400 a 500 hombres, Todos van armados con lo que podían. El camino de París a Versalles es largo. Cansadas y hambrientas llegan a las cinco de la tarde y encuentran una Asamblea Nacional vacilante y poco amable. El Rey estaba de caza. Con la llegada de la noche comenzó la confusión. La guardia real fue presa del pánico. Las mujeres recorrieron Versalles buscando algo de comer. Alrededor de la medianoche, Luis XVI finalmente aceptó firmar los decretos. Llegaron 20.000 soldados de la Guardia Nacional de París sucios y exhaustos llevando adelante a su jefe La Fayette que hubiese preferido estar en otra parte.

La madrugada fue terrible: Desde las seis de la mañana la muchedumbre marchó al Palacio, las puertas fueron destruidas, los guardias asesinados y el Palacio asaltado.

Para salvarse de la masacre, el Rey tuvo que mostrarse con su familia en los balcones. La muchedumbre lo saludó con el grito: "El Rey debe ir a París" y así empezó el regreso. La muchedumbre adelante seguida por el Rey. A la cabeza del desfile llevaban las mujeres ramas de álamos. Loustalot dice "algunas estaban cubiertas con escarapelas de la cabeza a los pies." Otras llevaban panes, ensartados en sus lanzas, en algunas lanzas habían cabezas y las mujeres gritaban: "Tenemos al panadero, su mujer y al pequeño aprendiz." Al final había carros con harina y una centena de diputados de la Asamblea Nacional que regresaban a París.

Michelet termina su informe así: "Los hombres se tomaron la Bastilla, las mujeres al Rey. El 1° de octubre todo había fracasado por culpa de las damas de Versalles. El 6 de octubre todo se arregló por las mujeres de París.

En ese entonces surgió la imagen de las heroínas revolucionarias que califica en una frase Olympe de Gouges: Francia salvada por las mujeres..."¹⁵⁸

¹⁵⁸ <http://www.mujergeneroyclase.com.ar/lamujerenlahistoria/revolucionfrancesa.htm> (página revisada el 27 de mayo de 2008)

(Anexo. 9)

“CUADERNOS DE QUEJAS DE LAS MUJERES

Los Cuadernos de quejas y lamentos (Cahiers de plaintes et doléances), elaborados en toda Francia en vísperas de la reunión de los Estados Generales, han proporcionado una excelente fuente documental para conocer la situación del pueblo francés en vísperas de la Revolución.

Los Cuadernos de quejas de las mujeres no son tan abundantes, pero existen y muestran elocuentemente el sentir y el pensar de muchas mujeres francesas de 1789. Del libro Cahiers de doléances de femmes et autres textes. Ed. Des femmes, Paris 1981 (traducción española en: 1789-1793 La voz de las Mujeres en la Revolución Francesa. Cuadernos de quejas y otros textos (1989), Barcelona, Edicions de les dones) extremos algunos ejemplos.

Petición de las mujeres del Tercer Estado al Rey, 1 de enero de 1789.

Señor:

En un tiempo en el que los diferentes Órdenes del Estado se ocupan de sus intereses, en el que cada uno trata de hacer valer sus títulos y sus derechos; en el que los unos se atormentan por recordar los siglos de la servidumbre y de la anarquía, mientras que los otros se esfuerzan por librarse de las últimas cadenas que les atan aún a un imperioso vestigio de feudalidad, las mujeres, continuos objetos de admiración o del

desprecio de los hombres, las mujeres, en esta común agitación, ¿no podrán también hacer oír su voz?.

Excluidas de las Asambleas Nacionales por leyes demasiado bien cimentadas para contravenirlas, ellas, Señor, no os piden permiso para enviar sus diputados a los Estados Generales, pues demasiado bien saben cómo el favor contaría en la elección y cómo les sería fácil a los elegidos no respetar la libertad de los sufragios.

Preferimos, Señor, poner nuestra causa a vuestros pies, y no queriendo obtener nada más que de vuestro corazón, es a vuestro corazón al que dirigimos nuestras quejas y confiamos nuestras miserias.

Las mujeres del Tercer Estado nacen casi todas sin fortuna; su educación está totalmente olvidada o, incluso, es de baja calidad. Consiste en enviarlas a una escuela cuyo maestro no sabe la primera palabra de la lengua que enseña, y permanecen en ella hasta que saben leer el Oficio de la Misa en francés y las Vísperas en latín. Una vez conocidos los principales deberes de la religión, se las enseñan a trabajar, eso a la edad de los quince o dieciséis años, en que pueden ganar cinco o seis sueldos al día. Si la naturaleza les ha negado la belleza, se casan, sin dote, con desgraciados artesanos, vegetan penosamente en las provincias y dan la vida a los niños que no están en condiciones de criar. Si por el contrario nacen hermosas, sin cultura, sin principios, sin idea de moral, se convierten en presas del primer seductor, cometen una primera falta y vienen a París a ocultar su vergüenza, acaban por perderla totalmente y mueren víctimas del libertinaje.

Hoy que la dificultad de subsistir fuerza a miles de ellas a vender su conciencia, que los hombres encuentran más cómodo comprarlas por un tiempo que conquistarlas para siempre, las mujeres a las que una feliz inclinación lleva a la virtud, las que desean instruirse ... o han superado los defectos de su educación y saben de todo un poco, aunque sin haber aprendido nada, las mujeres que tienen una grandeza de alma ... y a las que se llama “beatas”, se ven obligadas a entrar en religión ... o se ven obligadas a ponerse a servir ...

Muchas veces por el hecho de nacer mujeres son desdeñadas por sus padres que se niegan a casarlas para concentrar su fortuna en la persona de su hijo al que destinan a perpetuar su nombre en la capital; porque es bueno que Su Majestad sepa que nosotras también tenemos nombres que conservar. Así, si la vejez les sorprende solteras, la pasan sufriendo y son objeto del desprecio de sus parientes más cercanos.

Para obviar tantos males, Señor, nosotras pedimos: que los hombres no puedan, bajo ningún pretexto, ejercer los oficios que son patrimonio de las mujeres, como costurera, bordadora, modista, etc. ; que se nos deje, por lo menos, la aguja y el huso y a nosotras no nos entrará nunca la manía de usar el compás y la escuadra.

Pedimos, Señor, que vuestra bondad nos proporcione los medios para hacer valer los talentos de que nos haya provisto la naturaleza, a pesar de las trabas que no cesan de poner a nuestra educación.

Que Vos nos asignéis los cargos que puedan ser ocupados por nosotras, que nos ocuparemos de ellos tras haber superado un examen severo, después de informaciones seguras sobre la pureza de nuestras costumbres.

Pedimos ser ilustradas, poseer empleos, no para usurpar la autoridad de los hombres, sino para ser más estimadas; para que tengamos medios de vivir en el infortunio y que la indigencia no fuerce a las más débiles a formar parte de la legión de desgraciadas que invaden las calles y cuyo libertinaje audaz es el oprobio de nuestro sexo y de los hombres que las frecuentan.

Deseamos que esa clase de mujeres lleve una marca distintiva. Hoy en día, cuando adoptan incluso la modestia de nuestros vestidos, cuando se mezclan por todas partes, son todos los trajes posibles, nos sucede a veces que nos confunden con ellas; algunos hombres se equivocan y nos hacen enrojecer con su confusión. Sería conveniente que, bajo pena de trabajar en talleres públicos a favor de los pobres (sabemos que el trabajo es la mayor pena que se les puede infligir), no pudieran nunca quitarse esa marca. Sin embargo, nos damos cuenta que el imperio de la moda sería aniquilado y correríamos el riesgo de ver demasiadas mujeres vestidas del mismo color.

Os suplicamos, Señor, que establezcáis escuelas gratuitas donde podamos aprender nuestra lengua, los principios de la Religión y la moral; que una y otra sean presentadas en toda su grandeza, sin las pequeñas prácticas que atenúan su majestad; que nos formen el corazón, que nos enseñen, sobre todo, a practicar las virtudes de nuestro sexo, la dulzura, la modestia, la paciencia, la caridad; en cuanto a las artes del adorno, las mujeres las aprenden sin maestro. ¿Las ciencias?... No sirven más que para

inspirar un necio orgullo, conducen al pedantismo, contrarían la expresión de la naturaleza y hacen de nosotras seres mixtos que raramente son esposas fieles y mucho menos buenas madres de familia.

Pedimos salir de la ignorancia para dar a nuestros hijos una educación sana y razonable, para formar personas dignas de servirlos. Les enseñaremos a amar mucho el buen nombre de los franceses; les trasmitiremos en amor que tenemos por Vuestra Majestad; pues deseamos dejar a los hombres el valor, el genio; pero les disputaremos siempre el peligroso, el precioso don de la sensibilidad; les desafiamos a amarnos mejor que nosotras; la mayoría corre a Versalles por sus intereses; y nosotras Señor, para veros, cuando con esfuerzos y el corazón palpitante, podemos ver un instante vuestra augusta Persona, las lágrimas escapan de nuestros ojos; la idea de Majestad, de Soberano, se desvanece y no vemos en vos más que un Padre tierno, por el cual daríamos mil veces la vida

Quejas de las comerciantes de moda, plumajeras floristas de París 28 de mayo de 1789

Que el gremio, por respeto a las órdenes del rey, no ha querido reclamar en la convocatoria que se ha hecho por barrios para los Estados Generales, cuando al término de los reglamentos debía hacerse por corporaciones. Pero que este gremio

numeroso que paga anualmente al rey una suma considerable, tanto en impuestos como en derechos de maestría y otros poderes, espera verse representado.

Artículo 1

Pide el gremio que todos los privilegios en lugares privilegiados sean, sin demora, suprimidos, sobre todo los recintos de los templos, de Saint-Martin-des-Champs, de Saint-Germain-des-Prés, de Saint-Jean-de-Latran, de Saint-Denis-de-la-Chartre y otros dentro de los muros de la ciudad de París.

Estos lugares son el refugio de gran número de comerciantes, negociantes, obreros sin calidad, que no pagan maestría ni otros derechos al rey ni a las corporaciones ni a los gremios que tienen una disciplina y que son inspeccionados por los guardias síndicos y adjuntos, lo que da lugar a infinidad de abusos y conlleva un gran perjuicio al comercio y a los derechos de las corporaciones y de los gremios.

Estos lugares son además el refugio de gente que después de haber hecho compras considerables de mercancías, en las manufacturas, en los almacenes y en las tiendas, por su amparo en estos privilegios dictan la ley a los acreedores que se ven obligados a aceptar todas las condiciones que les son impuestas por los deudores por no perderlo todo.

Artículo 2

Que los montes de piedad establecidos por las cartas abiertas sean sin demora suprimidos. Estos establecimientos, aunque al principio parecieron una seguridad para los efectos del público, han dado lugar a numerosos abusos y hecho un daño importante al comercio en general.

Artículo 3

Que las ventas públicas no sean permitidas más que las conocidas después de fallecimiento por decisión judicial o por cese de un comercio.

Artículo 4

Que los derechos de recepción en la maestría, fijados actualmente en 500 libras, continúen solamente para las aprendizas e hijas de comerciantes que justifiquen haber trabajado durante tres años por lo menos con maestras y que, con respeto a otras personas sin cualificación que quieran organizar establecimientos, sean obligadas a pagar por dichos derechos la suma de 700 libras: ventajas para los intereses del rey, del gremio y sobre todo para el comercio de la moda.

Artículo 5

Que el gremio pueda hacer el reparto de su impuesto personal sin trabas, en consecuencia que las clases prescritas por la orden del consejo del 14 de marzo de 1779 sean suprimidas. Es más fácil aumentar o disminuir con equidad el impuesto de una comerciante de 20 a 40 sueldos que hacerla pasar de una clase a otra. Que el derecho llamado de industria sea suprimido y que los sindicatos contables entreguen directamente los impuestos al poder real.

Artículo 6

Que los viudos y las viudas puedan continuar el comercio sin ser obligados a pagar ningún otro derecho que su impuesto anual y únicamente durante su viudedad.

Artículo 7

Que no será otorgada ninguna orden de suspensión salvoconducto, orden de defensa y otros que puedan procurar a los deudores la manera de substraerse a la persecución de sus acreedores en las materias consulares, a menos que sea con el consentimiento de los acreedores.*

Artículo 8

Que el conocimiento de todos los pagarés, motivados por valores en mercancías, sea atribuido a los jueces cónsules. En consecuencia, cualquiera que sea el estado y la condición de quienes suscriban pagarés por este motivo y no hayan pagado en su plazo, que sean objeto de apremio individualmente como lo son los que aceptan letras de cambio.

Estos son los deseos y las quejas particulares comunes a todas las corporaciones y gremios de artes y oficios de París, que los comerciantes de moda han creído tener que dirigir a los Estados Generales, de cuya justicia y prudencia espera también, por medio de reglamentos sensatos y equitativos, la mejora del comercio, el restablecimiento de la confianza en las operaciones inseparables del interés del rey, por lo que respecta a esta parte de sus finanzas y, en fin, el bien general de la nación.

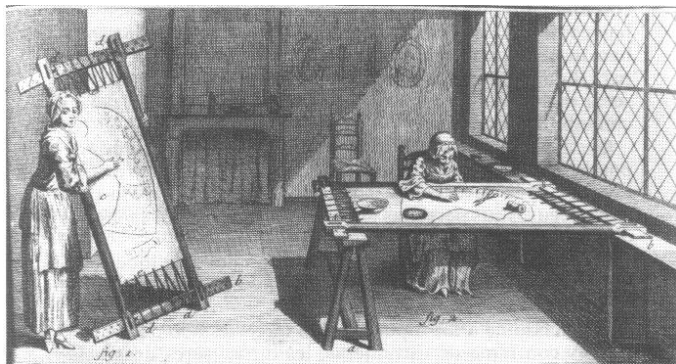
Todo se ha deliberado en el despacho del gremio de los comerciantes de moda, plumajeros, floristas de París en donde se reunieron los sindicatos, adjuntos y diputados en ejercicio, el 28 de mayo de 1789.

E Campeau, E Jourdan, M. Roussel, Guiller, E

Michaux,

J. Catelin, Bouteron, Chambigny, Bertrand et Barbieu.

(*) *Los comerciantes tenían jueces elegidos por ellos, los llamados “cónsules”, que se*



Bordadoras. Enciclopedia de Diderot, t. II.

ocupaban de litigios comerciales.

Propuesta didáctica:

1. *La lectura detenida de estos textos permite conocer las actividades habituales, formas de pensar e intereses de las mujeres del Tercer Estado.*

2. *¿Por qué pensaban y actuaban así las mujeres del Tercer Estado?. El comentario en grupo de las cuestiones anteriores ayudará a comprender a estas mujeres y a reconocer las diferencias de cada época histórica.*

3. *Comparar el modo de vida y pensamiento de las mujeres del Tercer Estado con las mujeres de la aristocracia y la alta nobleza, con las salonnieres, mostrará las diferencias de clase y también los procesos de acercamiento femeninos hacia la emancipación.*

LAS MUJERES DE LOS SALONES

En los siglos XVII y XVIII mujeres de la nobleza y la alta burguesía organizaban en los salones de sus lujosas mansiones, hoteles parisinos o palacios, tertulias culturales, donde discutían sobre las ciencias, las letras y las artes, las nuevas ideas y la política.

Astas mujeres, polemizadas en la “querella de las mujeres” y ridiculizadas con términos como “précieuses”, “femmes savantes”, pusieron de manifiesto el interés del género femenino ante todos los campos del saber, y demostraron su capacidad de gestión y organización como anfitrionas de las no siempre fáciles relaciones de los salones.

De Mery Torras (Tomando cartas en el asunto, Sargadiana, Zaragoza, 2001) tomamos dos textos muy significativos:



Jean-François de Troy, *La Lecture de Molière* (1728)

Con ayuda de catálogos editados en Inglaterra, los invitados de los salones escrutan los cielos. (en *Au temps de la R.F.* Hachette, Paris 1987)



L'Abbé Delille recitando su poema, *La Conversation* en el salon de Madame Geoffrin" en Jacques Delille, "La Conversation" (Paris, 1812)

Los reinos de las salonnieres

*Corría el siglo XVIII. Por entonces, los salones habían perdido parte de su calidad de centros pedagógicos transmisores del saber y de galanterie, que los había caracterizado en el momento álgido de este singular espacio cultural europeo, durante la segunda mitad del siglo precedente. En el llamado Siglo de las Luces los salones «se convierten en cajas de resonancia para los autores, para los artistas y para las obras» (Claude Dulong, 1992, 447). Así, las anfitrionas solían consagrar un día a sus insignes invitados: madame d'Épinay (1726-1783) recibía a Diderot; madame de Tencin (1681-1749) promovía el *Esprit des lois* de su protegido Montesquieu; Buffon frecuentaba las reuniones de madame Necker (1739-1794), donde debía departir animosamente con su joven e inteligente hija Germaine, antes de que ésta se convirtiera en madame de Staël (1766-1817). El ingenio de Voltaire no sólo se dejó oír en casa de la marquesa de Châtelet; el filósofo y escritor frecuentó asimismo la conversación de la insomne y ciega madame du Deffand (1697-1780), cuyas necesarias siestas durante el*

día permitieron a madame de Lespinasse (1732-1776) tener su propia congregación alrededor de ella y de D'Alembert, convirtiéndose, junto con madame Geoffrin (1699-1777), en una de las mayores impulsoras de los enciclopedistas. Esta última -cuenta Guyot- administraba su salón como una propiedad:

El lunes era el día de los artistas, Bouchardon, van Loo, Latour, Vernet, Soufflot. El miércoles, [Mme. Geoffrin] recibía a los literatos, a los filósofos, a los sabios, a los extranjeros: Fontenelle, Montesquieu, Voltaire, Marivaux, Diderot, D'Alembert, Grimm, Hume. Los grandes señores tenían sus cenas particulares. (Guyot, 1923a, 384)

En el transcurso del siglo XVIII, además, surgen unos nuevos espacios sociales y culturales con los que las salonnieres tendrán que competir: se trata de los cafés, los museos y los lycées (estos dos últimos funcionaban a modo de club privado). En ellos se reunirán aquellos aspirantes a escritores que no han conseguido penetrar en las esferas privilegiadas; cumplirán, por tanto, un cometido anti-institucional, en contra de los salones y de las academias. Congregado en los cafés de los bulevares, este proletariado de la literatura practicaba «una mordaz crítica social, sazonada por el escándalo y la pornografía» (Landes, 1988, 55); y, si bien es cierto que, en contraste con los salones -a los que no se podía asistir sin invitación y/o recomendación-, estos lugares se encontraban a un paso de la calle, accesibles «para todo el mundo», sin embargo, es igualmente cierto que eran espacios mayoritariamente masculinos, y además, muy misóginos.

Madame de Châtelet



Gabrielle-Émilie Le Tonnelier de Breteuil, marquesa de Châtelet, por Marie Loir

Unos ojos oscuros, redondos, inmensos, resaltan por encima de unas mejillas excesivamente cubiertas de colorete y la media sonrisa del rostro de Gabrielle-Émilie Le Tonnelier de Breteuil, marquesa de Châtelet (1706-1749), tal y como la inmortalizó la pintora parisina Marie Loir. La tela fue realizada entre 1745 y 1749, cuando era habitual que las femmes savantes encargaran retratos suyos, generalmente a mujeres pintoras. Loir concentró deliberadamente toda la luz del cuadro en la piel blanquísima del escote, donde se adivina el nacimiento de los senos, pero sobre todo, con todavía más intensidad, en la ancha frente y en los ojos, cuya inteligente mirada conmueve, a la vez que desafía, a cualquiera que se atreva a enfrentarse con ella. Como olvidado, entre los dedos desmayados de la mano izquierda, la marquesa sostiene un clavel. Su mano derecha, por el contrario, sujeta con delicadeza pero concienzudamente un compás entreabierto.

El clavel pertenece al pecho encendido, como el compás se corresponde con la frente y los ojos iluminados: en su representación de la famosa salonnère parisina, Loir quiso aunar el amor con la ciencia, la pasión con la inteligencia, lo efímero y lo pasajero con lo imperecedero e inmortal. De esa manera, la marquesa de Châtelet aparece, a través de la paleta de Loir, como la superación de una serie de binomios excluyentes que sirvieron para relegar a la mujer, por naturaleza, a un ámbito privado y a un conocimiento precario.

En la indeterminación de la penumbra, detrás del sillón en el que está sentada, así como por encima de la mesa donde la modelo apoya levemente su codo izquierdo, se adivinan los lomos de los libros, las hojas escritas y los instrumentos de medición científica que envuelven la vida cotidiana de esta mujer que, desobedeciendo las prohibiciones que en el tiempo en que vivió pesaban sobre su sexo, osó querer saber y consiguió convertirse en «una respetada matemática, física y filósofa» (Whitney Chadwick, 1992, 136), célebre también por las reuniones intelectuales y culturales que tenían lugar en su casa, cuyos asistentes más ilustres -algunos de los cuales la anfitriona conquistó como amantes- fueron el newtoniano Pierre-Louis Moreau de Maupertuis, otros matemáticos de renombre como Clairaut y Bernouilli, y nada más y nada menos que Voltaire, con quien la “docta Urania”, sobrenombre con el que se conocía a la marquesa, mantuvo una relación sentimental e intelectual muy profunda.

Un testimonio epistolar, debido a la pluma de una salonnère y escritora contemporánea, madame de Graffigny, da buena cuenta de la actividad intelectual frenética de la marquesa de Châtelet, en Cirey:

Se pasa todas las noches, casi sin excepción, trabajando hasta las cinco o las siete de la madrugada. Hace que se quede con ella, en su habitación, el hijo de la grosse dame, que es un buen israelita, y lo emplea en copiar sus obras, de las que él no entiende ni una sola palabra. Creeréis que debe de dormir hasta las tres del mediodía; en absoluto: se levanta a las nueve o a las diez de la mañana y a las seis cuando se ha acostado a las cuatro, lo que ella llama acostarse con el canto del gallo. En resumen, no duerme más que un par de horas al día, no abandona su escritorio durante las veinticuatro horas más que en el momento del café, lo que dura una hora, y en el momento de cenar y una hora después. A veces come un tentempié a las cinco de la tarde, pero en su escritorio, y más bien raramente .

*Émilie du Châtelet consiguió convertirse en una reputada y reconocida mujer de ciencia, que fue tomada en cuenta en los debates de la intelectualidad especializada de la época. Y no sólo en Francia: su libro *Institutions de physique* se tradujo al italiano y al alemán, y fruto de su pluma son también una *Dissertation sur la nature et propagation du feu*, así como dos piezas breves a propósito de los problemas para medir la fuerza, que un joven prometedor llamado Kant elogió con entusiasmo. Igualmente, fue coautora anónima de un libro de Voltaire sobre Newton (*Éléments de la philosophie de Newton*) y ella misma tradujo los *Principia mathematica* al francés. Entre su obra no publicada consta un estudio de óptica, un ensayo sobre la felicidad y un tratado sobre el lenguaje. Su labor científica llegó incluso a ser reconocida por las instituciones, puesto que nuestra marquesa de Châtelet fue elegida miembro de la Academia de las Ciencias de Bolognia. Marie Loir, la pintora del cuadro, fue admitida en la Academia de Marsella en 1762*

Propuesta didáctica:

1. *Conocer el ambiente de los salones del s. XVIII, a través de los textos y las imágenes.*

2. *La lista de mujeres salonnieres es amplia; buscar información sobre alguna de ellas y elaborar una pequeña biografía, semejante a la que aquí se presenta sobre Madame de Châtelet. No olvidar la obra gráfica, pues casi todas ellas se hicieron representar por artistas de la época.*

3. *Los “salones” no tuvieron igual importancia en todos los países. ¿cuál fue su presencia en otros países, en vuestro propio país?, ¿cómo era la cultura, la vida... de la aristocracia y la alta burguesía en tu país?*

LA MARCHA A VERSALLES



Caricatura inglesa: Las mujeres del pueblo obligan al rey y la reina a trasladarse a París

Propuesta didáctica:



Marcha de las mujeres sobre Versalles

1. Busca información sobre los acontecimientos del 5-6 de octubre de 1789.
2. ¿Qué hecho los motivó? ¿Qué consecuencias tuvo?.
3. Describe el primer dibujo; ¿quiénes son los principales personajes?; explica los elementos caricaturescos que encuentres en él.
4. El rey y la reina eran llamados por el pueblo “ señor y señora veto”, “señor panadero” y “señora carnicera”. ¿Sabes por qué?.

LOS CLUBES PATRIÓTICOS DE MUJERES



Los clubes de mujeres, fueron pronto prohibidos, pero ellas hicieron un gran trabajo en la Revolución.



“... Nosotras también sabemos manejar otras armas, que el huso y la aguja”, dicen las mujeres revolucionarias.

“Si la mujer tiene derecho a subir al cadalso, debe de tener también derecho a subir a la tribuna pública”, Olimpia de Gouges.



Propuesta didáctica:

- 1. Buscar información sobre los “clubes patrióticos”, quienes los formaban, que finalidad tenían, cuáles fueron los más importantes.*
- 2. Los clubes de mujeres tuvieron una vida muy breve. Investigar las causas de su prohibición. Relacionar este hecho con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y los de la Mujer y Ciudadana, sacar conclusiones.*
- 3. Aunque las mujeres fueron apartadas de la vida política y la milicia, muchas mujeres siguieron colaborando de muchas maneras con la Revolución. Quizá*

conozcáis a algunas mujeres que también colaboraron en la Guerra Civil Española, en la resistencia antifranquista ... preguntadles cuáles eran sus actividades, su colaboración, su experiencia e intereses políticos.

1. DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA MUJER Y DE LA CIUDADANA

Olympe de Gouges, 1791

Para ser decretados por la Asamblea nacional en sus ultimas sesiones o en la próxima legislatura.

PREÁMBULO

Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en asamblea nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de 105 gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes, a fin de que los actos del poder de las mujeres y los del poder de los hombres puedan ser, en todo instante, comparados con el objetivo de toda institución política y sean más respetados por ella, a fin de que las reclamaciones de las ciudadanas, fundadas a partir de ahora en principios simples e indiscutibles, se dirijan siempre al mantenimiento de la constitución, de las buenas costumbres y de la felicidad de todos.

En consecuencia, el sexo superior tanto en belleza como en coraje, en los sufrimientos maternos, reconoce y declara, en presencia y bajo 105 auspicios del Ser supremo, los Derechos siguientes de la Mujer y de la Ciudadana.

ARTÍCULO PRIMERO

La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos, Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común.

II

El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión.

III

El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.

IV

La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón.

V

Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben todas las acciones perjudiciales para la Sociedad: todo lo que no esté prohibido por estas leyes, prudentes y divinas, no puede ser impedido y nadie puede ser obligado a hacer lo que ellas no ordenan.

VI

La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y Ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las

dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que Ja de sus virtudes y sus talentos.

VII

Ninguna mujer se halla eximida de ser acusada, detenida y encarcelada en los casos determinados por la Ley. Las mujeres obedecen como los hombres a esta Ley rigurosa.

VIII

La Ley sólo debe establecer penas estricta y evidentemente necesarias y nadie puede ser castigado más que en virtud de una Ley establecida y promulgada anteriormente al delito y legalmente aplicada a las mujeres.

IX

Sobre toda mujer que haya sido declarada culpable caerá todo el rigor de la Ley.

X

Nadie debe ser molestado por sus opiniones incluso fundamentales; la mujer tiene el derecho de subir al cadalso; debe tener también igualmente el de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la Ley.

XI

La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciosos de la mujer, puesto que esta libertad asegura la legitimidad de los padres con relación a los hijos. Toda ciudadana puede, pues, decir libremente, soy madre de un hijo que os pertenece sin que un prejuicio bárbaro la fuerce a disimular la verdad; con la salvedad de responder por el abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley.

XII

La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana implica una utilidad mayor; esta garantía debe ser instituida para ventaja de todos y no para utilidad particular de aquellas a quienes es confiada.

XIII

Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, las contribuciones de la mujer y del hombre son las mismas; ella participa en todas las prestaciones personales, en todas las tareas penosas, por lo tanto, debe participar en la distribución de los puestos, empleos, cargos, dignidades y otras actividades.

XIV

Las Ciudadanas y Ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o por medio de sus representantes, la necesidad de la contribución pública. Las Ciudadanas únicamente pueden aprobarla si se admite un reparto igual, no sólo en la fortuna sino también en la administración pública, y si determinan la cuota, la base tributaria, la recaudación y la duración del impuesto.

XV

La masa de las mujeres, agrupada con la de los hombres para la contribución, tiene el derecho de pedir cuentas de su administración a todo agente público.

XVI

Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no esté asegurada, ni la separación de los poderes determinada, no tiene constitución; la constitución es nula si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha cooperado en su redacción.

XVII

Las propiedades pertenecen a todos los sexos reunidos o separados; son, para cada uno, un derecho inviolable y sagrado; nadie puede ser privado de ella como verdadero patrimonio de la naturaleza a no ser que la necesidad pública, legalmente constatada, lo exija de manera evidente y bajo la condición de una justa y previa indemnización.

Epílogo

Mujer, despiértate; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos. El poderoso imperio de la naturaleza ya no está rodeado de prejuicios, de fanatismo, de superstición y de mentiras. La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la necedad y de la usurpación. El hombre esclavo ha multiplicado sus fuerzas, ha necesitado recurrir a las tuyas para romper sus cadenas. Una vez libre, se ha vuelto injusto con su compañera. ¡Oh, mujeres! Mujeres, ¿cuándo dejaréis de estar ciegas? ¿cuáles son las ventajas que habéis recogido en la revolución? Un desprecio más marcado, un desdén más señalado. En los siglos de corrupción sólo habéis reinado sobre la debilidad de los hombres. Vuestro imperio se ha destruido; ¿qué os queda? La convicción de las injusticias del hombre. La reclamación de vuestro patrimonio, fundada sobre los sabios decretos de la naturaleza; ¿qué podríais temer por una tan hermosa causa? ¿la buena palabra del Legislador de las bodas de Caná? ¿Teméis que nuestros Legisladores Franceses, correctores de esta moral, largo tiempo colgada de las ramas de la política, pero que ya no está de moda, os repitan: mujeres qué tenemos en común vosotras y nosotros? Todo, podríais responder. Si se obstinaron en su debilidad, a colocar esta inconsecuencia en contradicción con sus principios, opond

valerosamente la fuerza de la razón a las vanas pretensiones de superioridad; reuníos bajo los estandartes de la filosofía; desplegad toda la energía de vuestro carácter, y pronto veréis estos orgullosos, ya no serviles adoradores rampantes a vuestros pies, sino orgullosos de compartir con vosotras los tesoros del Ser Supremo. Cualesquiera que sean las barreras que os opongan, está en vuestro poder el franquearlas; os basta con quererlo. Pasemos ahora al horrible cuadro de lo que habéis sido en la sociedad; y puesto que en este momento se trata de una educación nacional, veamos si nuestros sabios Legisladores pensarán sanamente en la educación de las mujeres.

Las mujeres han hecho más mal que bien. La coacción y el disimulo han sido su patrimonio. Lo que la fuerza les habría arrebatado, la astucia se lo ha devuelto; han recurrido a todos los recursos de sus encantos y lo más irreprochable no se les resistía. El veneno, las armas, todo les estaba sometido; mandaban tanto en el crimen como en la virtud. El gobierno francés, sobre todo, ha dependido durante siglos de la administración nocturna de las mujeres; el excusado no tenía ningún secreto para su indiscreción; embajada, mando, ministerio, presidencia, pontificado, cardenalato; en fin todo lo que caracteriza la necedad de los hombres, profano y sagrado, todo ha sido sometido a la codicia y a la ambición de este sexo antiguamente despreciable y respetado, y desde la revolución respetable y despreciado.

En esta especie de antítesis, ¡cuántas observaciones puedo ofrecer!, sólo tengo un momento para hacerlas, pero este momento tendrá la atención de la posteridad más remota. Bajo el antiguo régimen, todo era vicioso, todo era culpable; pero ¿no podría apercibirse la mejora de las cosas en la substancia misma de los vicios? Una mujer sólo debía ocuparse de ser bella o amable; cuando poseía estas dos ventajas, veía cien

fortunas a sus pies. Si no las aprovechaba, tenía un carácter extravagante, o una filosofía poco corriente que la llevaba al rechazo de las riquezas; entonces era únicamente considerada obstinada; la más indecente se hacía respetar con oro; el comercio de las mujeres era una especie de industria recibida en la primera clase, que desde ahora no tendrá ya crédito. Si todavía lo tuviera, la revolución estaría perdida, y bajo nuevas relaciones estaríamos siempre corrompidos; sin embargo ¿puede la razón disimular que cualquier otro camino hacia la fortuna está cerrado para la mujer que el hombre compra como al esclavo en las costas de África? La diferencia es grande, lo sabemos. La esclava manda al amo: pero si el amo le da la libertad sin recompensa y a una edad en la que la esclava ha perdido todos sus encantos ¿qué será de esta infortunada? El juguete del desprecio; incluso las puertas de la beneficencia le serán cerradas; es pobre y vieja, dicen; ¿por qué no ha sabido hacer fortuna? Otros ejemplos todavía más conmovedores se ofrecen a la razón. Una joven sin experiencia, seducida por un hombre a quien ella ama, abandonará a sus padres para seguirle; el ingrato la dejará después de algunos años, y cuanto más habrá envejecido con él, más su inconstancia será inhumana; si tiene hijos, también la abandonará. Si es rico, se creará dispensado de compartir su fortuna con sus nobles víctimas. Si algún compromiso lo liga a sus deberes, violará la potestad esperándolo todo de las leyes. Si está casado, cualquier otro compromiso pierde sus derechos. ¿Qué leyes quedan, pues, por hacer para extirpar el vicio hasta en las raíces? La ley de la partición de las fortunas entre los hombres y las mujeres, la ley de la administración pública. Fácilmente se concibe que aquéllas que han nacido en una familia rica ganen bastante con la igualdad de las particiones. Pero aquélla que ha nacido en una familia pobre, con méritos y con virtudes ¿cuál es su suerte? la pobreza y el oprobio. Si no destaca precisamente ni en música ni en pintura, no puede ser admitida en ninguna función pública, cuando ella

tendría toda la capacidad para ello. No quiero dar más que una idea general de las cosas, las profundizaré en una nueva edición de todas mis obras políticas que me propongo dar al público dentro de algunos días, con notas.

Retorno a mi texto en lo referente a las costumbres. El matrimonio es la tumba de la confianza y del amor. La mujer casada puede dar impunemente hijos bastardos a su marido y la fortuna que no les pertenece. La que no lo es, no tiene más que un derecho endeble: las leyes antiguas e inhumanas le impedían el derecho al nombre y los bienes de su padre para sus hijos, y no se han hecho nuevas leyes sobre esta materia. Si intentar dar a mi sexo una consistencia honorable y justa, es considerado en este momento una paradoja por mi parte, y como intentar lo imposible, dejo a los hombres que vendrán la gloria de tratar esta materia; pero en la espera podemos prepararla por medio de la educación nacional, la restauración de las costumbres y las convenciones conyugales.



2. Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. 26 de agosto de 1789

Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los Derechos del Hombre son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobernantes, han resuelto exponer, en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre, para que esta declaración esté presente constantemente en todos los miembros del cuerpo social y les recuerde sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y ejecutivo, al poder ser comparados en cualquier momento con la finalidad de toda institución política, sean más respetados; para que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas en adelante en principios simples e indiscutibles, contribuyan siempre al mantenimiento de la Constitución y el bienestar de todos.

3. Biografía de Olimpia de Gouges (1748-1793)



Nacida en 1745, hija de un carnicero y una lavandera, se casó con un anciano rico.

Tras quedarse viuda, quedó con dinero suficiente para mantenerse a sí misma en París desde 1788, viviendo de los precarios ingresos que obtuvo como escritora. Pobremente

educada, su gramática, ortografía y caligrafía dejaban mucho que desear y sus escritos tendían a ser demasiado prolijos y ampulosos. Pese a sus sostenidos esfuerzos, no consiguió ser una autora de éxito.

Ridiculizada por su franco y obstinado feminismo, sus tempranos intentos de organizar a las mujeres, su manifiesto rupturista por los derechos femeninos y despreciada como traidora a la revolución por oponerse a la pena de muerte contra el rey Luis XVI y su familia, se convirtió en un objetivo del Terror jacobino.

Prolífica escritora política, se manifestó claramente contra la represión jacobina y contra Robespierre y Marat. Acusada de ser una realista reaccionaria fue guillotínada en 1793. Sin embargo, las obras de Olimpia de Gouges fueron a la vez profundamente feministas y revolucionarias. Exaltada por las ideas de la Revolución Francesa, publicó en septiembre de 1791 un manifiesto titulado La Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana. Tomando como modelo la Declaración de 1789, y aplicándolo de manera exhaustiva a las mujeres, escribió el, hasta entonces, más brillante y radical alegato en favor de las reivindicaciones femeninas.

Gouges reclamó un trato igualitario de la mujer con respecto al hombre en todos los aspectos de la vida, públicos y privados: el derecho de voto, de ejercer cargos públicos, de hablar en público sobre asuntos políticos, de igualdad de honores públicos, de derecho a la propiedad privada, de participar en el ejército y en la educación e, incluso, de igual poder en la familia y en la Iglesia.

Propuesta didáctica:

1. *Una lectura atenta de las dos Declaraciones pondrá al descubierto las importantes diferencias que establece el uso del lenguaje. (Es también una oportunidad para introducir el tema del sexismo en el lenguaje)*

2. *A partir del estudio de la Declaración de los Derechos del Hombre, se puede estudiar el acceso de las mujeres a los derechos políticos.*

3. *A partir de la biografía de Olimpia de Gouges se pueden construir las biografías de otras muchas mujeres que participaron de forma destacada en la Revolución, y/o compararla con otras mujeres de su época, con objetivos semejantes pero experiencias diferentes; p. ej., Mary Wollstonecraft.”¹⁵⁹*

¹⁵⁹ Las mujeres en la revolución francesa. en: <http://www.Ticcal.org/materiales/119/las%20mujeres%20la%20rf.doc>. (pagina revisada el 28 de mayo de 2008) en este extenso anexo incluye todas las fotos, las propuestas didácticas, la declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana, entre otras cosas.

1.8. Bibliografía:

1.8.1. Textos:

1. Apple, W. Michael y Beane A. James. Escuelas democráticas., Morata.1997., Madrid, España.
2. Almeida Hidalgo, Liliam., et, al., Historia y Ciencias Sociales tercero Medio., Mare Nostrum Ltda., 2007-2008.
3. Avanzini, Guy., (segunda edición). La Pedagogía en el siglo XX, Edit. Narcea S.A, 1979; Madrid.
4. Burke, Peter.,(1937) Formas de hacer Historia, capítulo II; Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro., Alianza., 2003, Madrid, España.
5. Cuevas, Noa, Francisco José. Anarquismo y Educación, la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios, Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo, 2003.
6. De Certeau, Michel. La Escritura de la Historia, México. 1997. Ed: ¿
7. Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, 2002, Buenos Aires, Argentina
8. Foucault, Michel. Microfísica del Poder., ediciones la Piqueta., 1992, Madrid, España.
- 9.Noam Chomsky y Michel Foucault extractos de la discusión entre Noam Chomsky y Michel Foucault en el año 1971. Moderado por Fons Elders.
10. Giroux, Henry., Teoría y Resistencia en Educación. Capítulo: ideología, cultura y escolarización. Editorial Siglo XXI, 1999., México.
11. Muñoz, I., Et., Al., Historia y Ciencias Sociales, tercero medio, Edebé., 2002., Santiago.

12. Jiménez Rodríguez, Patricia., Et, al., Historia universal Educación Media., Santillanas del pacífico S.A.1996., Santiago. Chile.

13. Kuhn Tomás., La estructura de las revoluciones científicas, fondo de cultura económica., 1992., Santafé de Bogotá.

1.8.2. Revistas, Periódicos y Otros.

1. Anuario del Programa de género y Cultura en América Latina. Edición a cargo de Cristina Farga, facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.1996., En; Mujeres en Dictadura: Reflexiones en torno a “una Historia necesaria” Miranda Paula y Euler Mariechen.

2. Borquez, Isolina. La mujer y la educación. Verba Roja, Valparaíso-Santiago, segunda quincena de julio de 1919, número 1.

3. Molina, Natacha. Los estudios de género: trayectoria y aportes a la comprensión de la realidad social. En revista de Academia/n^a 6/primavera 2001.

1.8.3. Páginas de Internet:

1. Francisco Ferrer Guardia. La Escuela Moderna.
En.http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/1.html

2. Joan Scott. El género una categoría útil para el análisis histórico. En:
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf>.

3. Kropotkin, Piotr. El apoyo mutuo, otro factor de la evolución. En: <http://bivir.uacj.mx/LibrosElectronicosLibres/Autores/PedroKropotkin/Kropotkin,%20Pedro%20-%20El%20apoyo%20mutuo.pdf>
4. Lamas, Marta., Perspectiva de género. La tarea revista de educación y cultura de la sección 47 del (snte) En: [http://www. La tarea.mx/articu/aricu8/llamas8.htm](http://www.La tarea.mx/articu/aricu8/llamas8.htm).
5. Las mujeres en la Revolución Francesa. En: <http://www.Ticcal.org/materiales/119/las%20mujeres%20la%20rf.doc>.
6. Méndez Nelson y Vallota. Alfredo., Bitácora de la utopía, anarquismo para el siglo XXI. En; <http://espora.org/biblioweb/bitacora.html>
7. Pauline McCormack. ¿Por qué la educación libertaria? En. <http://www5.autistici.org/ingobernables/textos/anarquistas/Pauline%20McCormack%20-%20Por%20que%20La%20Educacion%20Libertaria.htm>
8. Programa de Historia y Ciencias Sociales de tercero medio En: http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/3m02_hist_y_cienc_soc.pdf.
9. Porta, Luisa y Silva, Miriam. “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. En: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>