



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Facultad de Pedagogía

Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

RECONSTRUIR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:

Propuesta de aproximación metodológica para el uso del currículum nacional con perspectiva de género.

Investigación para optar al grado de Licenciada en Educación Mención Historia y Ciencias Sociales.

MARÍA DE LOS ANGELES QUIROGA HERNÁNDEZ.

Profesor guía

Fabián Cabaluz Ducasse

Santiago, Chile.

Diciembre 2021.

Dedicatoria

A mis abuelas Sonia y María, por enraizar este árbol hoy florecido.

A mis abuelos, René y Feliciano, por alimentar esa historia que todes llevamos dentro.

A Sofía por el aguante y por inspirar ese mundo que muchos luchamos por construir.

A las que resisten, a las que ya no están.

Agradecimiento

A todos aquellos que inspiraron este recorrido educativo muchas veces visto y sentido como inalcanzable a lo largo de los años.

Al feminismo, por hacer de mí lo que soy hoy, y darme herramientas y vigor para seguir adelante con esta investigación.

A la educación popular por acogerme y enseñarme mucho de lo que hoy aquí se expone.

Y sobre todo a la porfía, que me lleva por océanos revoltosos y desconocidos pero que exalta las convicciones y mantiene el temple y la firmeza.

A las compañeras, a la sororidad, a la alegre rebeldía y el deseo de quemarlo todo.

Tabla de Contenidos

1.-Planteamiento del problema	05
1.1.- Justificación y delimitación	05
1.2.- Hipótesis	09
1.3.- Objetivo General	09
1.4.- Objetivos Específicos	09
1.6.- Estado del Arte	10
2.-Desarrollo	11
2.1.- Marco teórico	16
2.1.1.- Currículum Nacional	17
2.1.2.- Feminismo Interseccional	20
2.1.3.- Enseñanza de la Historia	21
2.1.4.- Pedagogía Feminista	24
3.- Marco Metodológico	24
3.1.-Enfoque metodológico y diseño de investigación	25
3.2.-Recolección de datos	26
3.3.-Técnicas de análisis	27
3.4.-Instrumentos de recolección de información	34
3.5.-Limitaciones metodológicas	35
4.-Análisis	35
4.1.-Formación Docente y Pedagogía Feminista	35
4.2.-Metodologías y visibilización de la perspectiva de género	41
4.3.- Material historiográfico.	46
5.- Conclusiones	53
5.1.-Contribuciones de la Investigación a la Enseñanza de la Historia	55
5.2.-Propuestas de aproximación metodológica al currículum nacional con perspectiva de género	57
Referencias	64
Anexos	67

Resumen

Esta Investigación reúne el trabajo realizado durante un año bajo las cátedras de Seminario I y II correspondiente a la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. La cual se enfoca bajo la línea de la pedagogía feminista y su influencia en la enseñanza de la historia.

Su desarrollo se enmarca desde las siguientes preguntas de investigación: ¿Por qué es necesaria la utilización del currículum nacional en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales abordado desde la perspectiva de género? y ¿Cómo es posible integrar la pedagogía feminista a los procesos de enseñanza- aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales para promover la visibilización histórica de las mujeres, sus roles y protagonismos?

Levantando el siguiente objetivo general: “Analizar metodologías utilizadas para trabajar contenidos específicos regulados por el ministerio de educación chileno en la asignatura de Historia, logrando proponer un boceto metodológico con perspectiva de género para docentes de Historia y Ciencias Sociales en un contexto de enseñanza formal.”

En cuanto a la metodología seleccionada, contempló un carácter de cualitativa, con entrevistas semiestructuradas y de profundidad y la construcción de un corpus textual. Centrando un análisis cruzado entre teoría, textos y relatos empíricos de entrevistadas/os. El resultado de esta investigación contempla aproximaciones a orientaciones dirigidas a docentes para trabajar la unidad n°1 de segundo año de enseñanza media: “Crisis, totalitarismo y guerra” dispuesta por el Currículum Nacional para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

1. Introducción

1.1. Planteamiento Del Problema.

Justificación y Delimitación:

Cuando se nos propuso como curso escribir una presentación de lo que prontamente se convertiría en nuestro proyecto de investigación pensé sería muy simple y que nos faltarían hojas, pero por el contrario fue un proceso de construcción lenta casi al filo del límite de entrega.

Este ejercicio fue complejo ya que me llevó a una construcción de la definición sobre qué quería investigar y el porqué de hacerlo; solo el título llevó al menos dos horas de trabajo ya que el requisito principal que este debía cumplir era una especie de anclaje constante a la razón primordial de la investigación, es decir, cada vez que la investigación navegue por nuevas aguas y se separe del foco principal, poder volver y mantener el hilo conductor.

“Reconstruir la enseñanza de la Historia: Propuesta de aproximación metodológica para el uso del curriculum nacional con perspectiva de género” es una frase que contempla todos los ejes temáticos fundamentales para llevar a cabo este proceso investigativo.

Reconstruir la enseñanza de la historia, es una necesidad que nos ha perseguido cómo género incluso desde antes de ingresar a estudiar pedagogía o antes siquiera de tener conciencia de los procesos históricos que nos envuelven como sujetas parte de un sistema sociopolítico y cultural. Nuestras propias historias, nuestras propias resistencias, han forjado un carácter de experiencias significativas las cuales nos dan un sustento determinante para decidir reconstruir en vez de repensar.

Seguir el sendero de repensar sistemas de reproducción y opresión interseccionales es por lo bajo una batalla avasalladora tanto a nivel colectivo como personal, repensar significó reconocer las huellas de estos sistemas indiscriminados y comprenderlos tanto en sus intenciones como en sus focalizaciones, incluyó además, la destrucción total de lo que concebía como identidad, desde los gustos y estilo corporal, hasta los pensamientos, ideas, sentimientos, reconocimiento de los

espacios y formas de relacionarnos. Este proceso en constante sinergia socio cognitiva el cual nos invade a nivel político, humano y formativo profesional es lo que me impulsa a encontrar posibilidades en las cuales todo nuestro torbellino fogoso encuentre lugar.

Dar el paso a la reconstrucción de nuestras personas significa abanderarnos por un fin único; los tiempos nos han acompañado y las revueltas feministas han tocado Latinoamérica en los últimos 4 años, en donde, gracias al grito constante hemos bailado con la impunidad y la rabia, hemos convivido con el manto del olvido, pero, subsistido de la mano de la resistencia y la reivindicación.

Los lazos comunitarios bajo un paradigma político como lo es el feminismo, incluyen mucho más que el mismo compañerismo de militancia, producen lazos emocionalmente tejidos bajo una reconstrucción colectiva de lo que fuimos y de lo que estamos siendo, pero por sobre todo de lo que queremos ser. Reconocer en la comunidad valores, códigos y significados los cuales nos lleven a una reconstrucción social y que sólo de aquella forma se construyan sociedades equitativas, poderosas y justas, enlazando la corporalidad y emocionalidad como eje fundamental de cualquier tipo de relación humana.

La historia, tal cual como la hemos conocido a lo largo de nuestra propia individualidad por el paso de la escolarización formal, la identidad nacional y la formación universitaria han tenido a pesar de ser en tres tiempos distintos y bajo distintos fines un tinte común: la historia siempre es representada por lo masculino ya sea como protagonista, antagonista o resistencia. Pareciera que la conformación del mundo es y siempre ha sido enteramente masculinizada, es como si las sociedades solamente respondieran a lo masculino como único discurso de prevalencia y respeto, entregándole incluso una categoría de omnipotente.

Hace no muchos años, era imposible pensar que una estudiante de historia pudiera escribir o desarrollar una investigación sobre las mujeres o lo no masculino. Muy común era escuchar a compañeras adentrarse en este camino y salir destrozadas porque la historiografía sobre mujeres y disidencias no era más que letrado con el cromosoma XY homogeneizado, el cual además debía convivir con características únicas las que lo vuelven valeroso; como si las infancias, las disidencias, nosotras, no fuéramos dignas/es de tales características.

Por su puesto este trabajo ya ha comenzado mucho antes de concebirme a mí misma como sujeta política del feminismo y de siquiera comprender la interseccionalidad del mismo.

Hay toda una gama de trabajos en cuanto a la reivindicación del género como sujetas/es partes de la historicidad de los territorios. Existen gremios completos dedicándose a reconstruir procesos históricos con constante visibilización de sus actores y actrices.

La pedagogía lleva tiempo avanzando en procesos emancipadores de las opresiones sistemáticas de la homogeneización, contra el capital, contra el colonialismo, desde lo popular, lo comunitario y lo significativo. Asumiendo un rol político histórico por la defensa de los procesos de enseñanza aprendizaje y por ende siendo parte de los levantamientos sociales por derechos básicos garantizados. Por tanto, no es sorpresa los encontrones políticos entre el gremio y el estado, ni la desvaloración social que este último se ha encargado de propagar constantemente. Aun así, a pesar del orgullo que representan estas banderas de luchas y resistencias constantes la educación al igual que la historia ha sido por años concebida desde el sistema hegemónico y de esta forma masculinizada. Comprobado en carne propia, desde no existir mujeres en los contenidos más que para uno que otro libro que se leía para lenguaje, menos se sabía de disidencias sexuales.

La enseñanza de la Historia toma aquí un rol fundamental en cómo se forma tanto en la escuela como en la carrera docente; nos corresponde como docentes que analizan procesos históricos relevantes para el desarrollo de la emancipación social a través de habilidades como la empatía histórica, el pensamiento crítico y la territorialización entregar un abanico real del impacto en las sociedades sobre dicho proceso y para eso necesitamos potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Mucho se ha avanzado en la reivindicación de las mujeres y disidencias como sujetas/es parte de la historia y es más como protagonistas desde su posición política, social y cultural de los procesos históricos que han dado pie a grandes hazañas, revoluciones, guerras, resistencias a regímenes totalitarios y dictaduras. Se les ha devuelto en parte, a las mujeres su lugar histórico, pero, ¿somos capaces como docentes de llevar a cabo un trabajo de enseñanza de la historia de la mano de este nuevo lugar protagonista?

A lo largo de la carrera y al ir avanzando en los contenidos tanto históricos como pedagógicos se evidencia que, recién, en el corto tiempo se ha ido incorporando la perspectiva feminista como parte de algunos contenidos dentro de ramos ya existentes en las mallas curriculares universitarias. Al no incorporarse perspectiva de género como ramo oficial o especialización de

las carreras de pedagogía, pero por sobre todo en la carrera de pedagogía en historia (esto debido a que somos quienes trabajamos justamente con la historicidad de los procesos sociales y sus componentes) se pierda esta labor de resistencia constante y equidad en la entrega de conocimiento e identidad ya que, las, los, les profesores no tienen herramientas metodológicas para defender su contenido a pesar de tener el conocimiento variado del mismo.

Este hecho ha ayudado a perpetuar ideas preconcebidas de la mano del estado en la entrega de contenidos escolares, puesto que al tener el dominio de lo que se enseña en las aulas tiene control total sobre el forjamiento de las sociedades. Por tanto, los procesos pedagógicos que están en manos del estado cumplen funciones más allá de la educación formal para el desarrollo de una sociedad tipo, si no, que también está al mando de las ideas de una sociedad elemental y desarrollada entregando papeles a sus integrantes.

Las resistencias a la maquina avasalladora del sistema son necesarias desde la defensa de los cuerpos y territorios en donde las propias personas son parte de la concientización de procesos de enseñanza y aprendizaje, volviéndolos significativos y una realidad de cambio sustancial del orden socio político que les envuelve, la pedagogía feminista es totalmente compatible con la escuela formal, siendo el aprender a trabajar el curriculum nacional de la mano de las metodologías feministas con perspectiva de género se vuelve un requisito fundamental para mantenerse en la resistencia histórica del profesorado ante la homogenización. Defender nuestra historicidad es parte de entregar significancia a los contenidos, dar a las/los/les estudiantes sujetas/es/os históricos que les ayuden a adentrarse en su identidad, territorio y convicciones personales.

Las/los/les profesores, necesitan de manera urgente un sistema de defensa que les permita a través del curriculum nacional entregar estas características para un proceso de enseñanza-aprendizaje integral y equitativo, un formato metodológico que nos sirva para avanzar en la politización educativa sin la criminalización que eso implica, no esperamos ser quien acabe con todo tipo de traba interpuesta por la hegemonía cultural en la escuelas y sus administrativos, sino, que poder dar pie a una propuesta metodológica que entregue herramientas a docentes que hoy no saben cómo responder a una necesidad educativas de sus estudiantes. La visibilización de la voz de todas, todes y todos.

1.2. Hipótesis

Deconstruir la enseñanza de la historia desde los contenidos expuestos en el curriculum nacional de Historia y Ciencias Sociales a través de la pedagogía feminista, aportando al área metodológica de la disciplina herramientas que promuevan un empoderamiento colectivo y equitativo entre las/los/les estudiantes.

1.3 Preguntas de Investigación:

¿Por qué es necesaria la utilización del curriculum nacional en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales abordado desde la perspectiva de género?

¿Cómo es posible integrar la pedagogía feminista a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales para promover la visibilización histórica de las mujeres, sus roles y protagonismos?

Objetivo General:

Analizar metodologías utilizadas para trabajar contenidos específicos regulados por el ministerio de educación chileno en la asignatura de Historia, logrando proponer un boceto metodológico con perspectiva de género para docentes de Historia y Ciencias Sociales en un contexto de enseñanza formal.

1.5 Objetivos específicos:

- a.** Revisar los contenidos de Historia y ciencias sociales asociados al nivel de 2° año de enseñanza media seleccionados en el curriculum nacional a través de sus textos escolares oficiales, decretos sobre educación no sexista, entregados en las escuelas de educación formal chilena de los años 2019 y 2020.
- b.** Reconocer la influencia de la pedagogía feminista en procesos de enseñanza de la historia bajo la experiencia docente y libros de texto escolar durante 2019 y 2020.
- c.** Analizar cómo dos profesores han llevado en la práctica la enseñanza de la historia en 2do año de enseñanza media, unidad 1: “crisis, totalitarismo y guerra; desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX”.
- d.** Aportar a la construcción de una pedagogía feminista dentro de las salas de clases chilenas de la mano de orientaciones metodológica que trabajen contenidos curriculares de Historia y Ciencias Sociales asociados al nivel de 2do medio, unidad 1: “crisis, totalitarismo y guerra; desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX”.

1.6 Estado del arte:

En el presente proyecto de investigación, tal como se ha ido dilucidando englobaremos la relevancia de avanzar hacia una pedagogía feminista para una educación más equitativa y emancipadora; Para ello es primordial repensar los procesos de enseñanza aprendizaje que se están dando hoy en día en torno al aprendizaje de la historia, tanto nuestra como docentes como de las/los/les estudiantes, para así comenzar a solapar una necesidad actual.

Es debido a esto que se vuelve primordial realizar una revisión bibliográfica que dé lugar a cuan contingente es hablar de desarrollos metodológicos feministas para el fomento de no tan solo nuevos y mejores procesos cognitivos sino, mejores futuras relaciones sociales y humanas.

Encontrando un total de trece documentos que abordan esta temática, teniendo como principal filtro de selección su año de publicación siendo el más antiguo del año 2006 y el más reciente publicado el año 2020. Para su agrupación y posterior revisión se han categorizado en base a cuatro pilares temáticos: pedagogía feminista, modelo curricular y experiencia pedagógica.

Respecto a aquellos que abarcan de manera más específica la pedagogía feminista se caracterizan por tener un pequeño barrido literario en donde se destaca el trabajo latinoamericano de Claudia Korol, Rita Laura Segato, entre otras.

Escritos en los cuales se deja claro el posicionamiento y se expone la necesidad de formar profesores con perspectiva de género para llevar a cabo el quehacer docente desde una perspectiva interseccional con el fin de entregar herramienta descolonizadoras, anticapitalistas y de reivindicación de género; siendo capaces de reconocen a la pedagogía feminista como una necesidad en la formación de profesores, ya que, muchos de quienes se encuentran ejerciendo no son capaces de hacerse cargo de los patrones hegemónicos que la escuela reproduce sin siquiera notarlos.(Garzón, C., Hernández, I., Iño, W., Korol, C., Martínez, I., Rinaldi, G. y Zanini, C.)

Además de llevar a cabo una revisión historiográfica de los feminismos populares en el territorio latinoamericano, esto con el fin de entregar sustento experiencial a los pilares fundacionales de la pedagogía feminista de abya yala.

Por otro lado, bajo la construcción de pedagogía feminista, es esencial entregar lugar al cuerpo en los procesos de enseñanza y pensamiento crítico, sosteniendo que, “La pedagogía feminista

asume la dimensión grupal como una necesidad básica, para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones puedan ser compartidos y sostenidos en los colectivos”. (Korol, 2016, pág. 151)

Respecto al eje de modelo curricular hemos se trabajó en torno a un total de cuatro artículos a fines a la investigación en los cuales se realiza la figura curricular actual, desarrollando un repaso sobre el modelo presente en la educación latinoamericana y chilena y su distancia hacia los movimientos sociales y por su puesto a sus demandas. (Hernández, I., Iglesias, A., Maceira, L., Martínez, I., Ortega, E.)

Entregando claves a través de las cuales se puede enseñar desde el feminismo en escuelas formales (desde educación de párvulos a la universidad) y avanzar hacia cambios curriculares efectivos en educación feminista. Apuntando también a una comparación entre el curriculum nacional y la pedagogía feminista, encontrando que el primero perpetúa la dominación del estado y su hegemonía social, racial, cultural y económica, y que por otro lado la pedagogía feminista forma una resistencia constante en donde para formar un curriculum feminista es necesario quitar la hegemonía occidental que se ha forjado a través de la modernidad. Volviéndose necesaria la decolonialidad ya que así se destapa el control actual de los territorios y personas.

Por tanto, incluir una crítica a la formación docente y como esta es atemporal a las necesidades y resistencias constantes de las/los/les estudiantes sumado a la elaboración de una metodología feminista para la enseñanza de la historia que al ser trabajada reconozca los procesos latinoamericanos de resistencias dando espacio a los conformados por mujeres. Por otro lado la pedagogía feminista es esencial al entregar lugar al cuerpo en los procesos de enseñanza y pensamiento crítico. “Incorporar los saberes desechados en el currículum educativo, cuestión que surge desde el análisis de lo que éste hace circular y lo que borra en todas las disciplinas”. (Hernández, 2019)

Así mismo, la revisión de textos escolares es primordial para entender dos cosas: Primero la intencionalidad y perspectiva con la que se están entregando los contenidos y habilidades a estudiantes de escuelas públicas o con accesos a estos instrumentos educativos. A su vez, es la revisión de textos la que nos mostrará que lugar debemos tomar en posición pedagógica con perspectiva de género para dar una viabilidad real a la posición histórica de hombres y mujeres

y así tener estudiantes que sean capaces de crecer en identidades que les hagan sentir cómodos, confiados y seguros.

De esta manera se puede tomar de guía los criterios investigativos presentados por la autora Iris Hernández (2019) para la revisión bibliográfica de los textos y evidenciar el cambio de sesgos en la enseñanza de la historia a través de los años o gobiernos.

Cuando miramos en torno a la experiencia pedagógica la sistematización de experiencias se vuelve primordial ya que hace una revisión de teorías feministas decoloniales e interseccionales y teorías pedagógicas críticas las cuales entre cruza para hacer un análisis de nuevas pedagogías posibles y por tanto de nuevas herramientas para cambios sociales en todas sus áreas como lo son la raza, clase, género y territorio. (Iño, W., Galdo, A., Garzón, C., Maceira, L., Moyano, N. y Sanagustín, L.)

Esto es relevante para la investigación ya que la interseccionalidad es el camino feminista que decido recorrer desde la militancia personal y pedagógica, hacer reflexiones críticas ante el dominio postcolonial de los territorios latinoamericanos por las denominadas potencias económicas es parte de la pedagogía feminista en torno al pensamiento crítico y la emancipación. (Hernández, I., Korol, C., Moyano, N. y Sanagustín, L., Rinaldi, G. y Zanini, C.)

Ya que “incluir una perspectiva de género en las acciones educativas para una ciudadanía transformadora ayudará a: visibilizar y valorar las voces subalternas de mujeres y hombres en pro de la igualdad, generar espacios para la transformación cultural, ubicar la educación como clave en estos procesos y abrir camino hacia una ciudadanía basada en la justicia social”. (Martinez, 2016, pág. 139)

Entonces, con base de la bibliografía revisada es relevante tener presente para el desarrollo fructífero de esta investigación la interseccionalidad con la que deben abordarse los contenidos de historia y ciencias sociales en la propuesta metodológica misma, ya que no es posible dejar por fuera el contexto social, económico, racial, cultural y de género de las comunidades educativas.

Además de coincidir con pensares previos de realizada la revisión, por tanto, las ideas de inducir en las escuelas y ser un aporte hacia la construcción de una pedagogía feminista debido a la falta de visibilización de las demandas actuales de la sociedad en la que somos parte es, a su

vez una necesidad orgánica para la reconstrucción de nuevas sociedades posibles las cuales tengan herramientas para la reestructuración colectiva de sí misma.

En cuanto a los aspectos metodológicos de las investigaciones cotejadas, cabe destacar su marco cualitativo ya que en su mayoría son revisiones o sistematizaciones de experiencias, revisión bibliográfica global sobre feminismo, educación y pedagogías críticas, incluida la superposición de materiales y la comparación de estos con el curriculum oficial.

A pesar de estos aspectos positivos, adicionalmente he llegado a la conclusión que existen vacíos relacionados a la instrumentalización de las metodologías de pedagogía feminista (siendo solo un documento de este tipo) que estén ligadas directamente a la recopilación de la experiencia tanto en docentes como estudiantes usando contenidos disponibles en los curriculum oficiales. Esto tiene relación con el universo total de las investigaciones consultadas están enfocadas a el por qué la pedagogía feminista es una necesidad educativa y social hoy en día y por tanto, el por qué debe ser parte de la formación docente.

Es de esta forma entonces, que creemos esta investigación logra ser un aporte a la temática propuesta ya que toma aspectos del universo total de la revisión, pero además busca ayudar a subsanar ese vacío político pedagógico que se encuentra coexistiendo en los centros educacionales chilenos.

2. Desarrollo

2.1. *Marco Teórico*

Actualmente la educación formal en Chile en todos sus niveles obligatorios se rige por la Ley General de Educación (Ley 20.370), estos niveles contemplan desde la Educación Parvularia (pre-kínder y kínder), Educación General Básica (1° básico a 6to básico) y Enseñanza Media (7mo a 4año medio) reguladas en su totalidad por el Estado de Chile a través del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Por su parte la formación de profesionales de la educación en Chile están reguladas tanto por el Ministerio de Educación (MINEDUC), reconociendo entidades válidas para impartir carreras de pregrado, como con políticas públicas que incluyen la regulación de ingreso a través de pruebas estandarizadas y el puntaje mínimo para postular a pedagogía (Ley 20.091), como también por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA Chile), esta última regula la calidad de los programas y mallas curriculares que las Universidades imparten para optar al título profesional de Profesores asociados al nivel de enseñanza especializado especificado más arriba.

Esta contextualización inicial se vuelve pertinente ya que encaja con las demandas desarrolladas por movimientos estudiantiles desde el año 2011 en adelante (Segunda Revolución pingüina) quienes plantean dentro de sus petitorios una necesidad inmediata por una “educación laica, universal y no sexista”. Correspondiendo este último término a despojar de los procesos educativos y de la educación formal impartida por el estado de estereotipos de género los cuales por una parte exacerban lo masculino por sobre cualquier género y genera sesgos desde docentes a sus estudiantes, un ejemplo de esto es “los niños son buenos en ciencias y matemáticas y las niñas en lenguaje y artes”.

Para el año 2016 se levanta tanto en Chile como en Latinoamérica, un nuevo hito de “Ola Feminista” la cual adquiere fuerza nacional extendiéndose por al menos dos años incluyendo movilizaciones en todos los niveles educacionales chilenos, conglomerando tomas de las universidades más tradicionales como lo fue la casa central de la Universidad Católica, esto nos lleva comprobar de forma empírica la unificación del movimiento social el cual engloba problemáticas de género en todos los aspectos de la sociedad, profundizando en asuntos socio pedagógicos más allá de una educación no sexista, sino, que demandando una pedagogía feminista.

Esta es la forma entonces, en la que se ha gestado la problemática expuesta durante este escrito, sin embargo, creemos esencial teorizar la temática y tener un consenso en cuanto a los conceptos que se utilizarán para dar contexto a toda la investigación.

2.1.1. Currículum nacional:

El currículo o la teoría curricular no es algo que atañe solo a un resultado de concepto, sino, que enmarca a qué enseñamos y con qué fin lo enseñamos, la finalidad científica con la que se relaciona le da poder y sustento para ser validado en lo discursivo.

Desde los espacios tradicionales, y los que adopta en general la educación chilena, se relacionan directamente a una estructura consolidada la cual entrega de forma ya consensuada y validada por el estado un modelo educativo, este de la mano con los alcances globalizados y del capital, encargándose de administrar aspectos sociales, políticos y culturales de las comunidades educativas, esto, se encuentra explicitado en la Ley general de educación:

“Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”. (Ley 20370, 2010)

A su vez, este control por sobre las decisiones de qué, cómo y para qué enseñar provocan una división social de la escolarización dentro de un ambiente hostil de reproducción social, en el cual manejando los estándares educativos se logra “seleccionar” o “encajar” niños, niñas y jóvenes según estratos sociales, raciales, culturales, económicos y de género, en cuanto a esto, Tadeu da Silva nos expone:

“El currículo escolar está basado en la cultura dominante: se expresa en el lenguaje dominante, es transmitido a través del código cultural dominante. Los niños de las clases dominantes pueden fácilmente comprender ese código, pues durante toda su vida estuvieron inmersos, todo el tiempo, en ese código. Ese código es natural para ellos.

Se sienten a su voluntad en el clima cultural y afectivo construido por ese código. Es su ambiente de origen. En contraste, para los niños y jóvenes de las clases dominadas, ese código es simplemente indescifrable. Ellos no saben de qué se trata. Ese código funciona como una lengua extranjera: es incomprensible. La vivencia familiar de los niños y los jóvenes de las clases dominadas no los acostumbró a ese código, que les aparece como algo extraño y ajeno. El resultado es que los niños y los jóvenes de las clases dominantes son exitosos en la escuela, lo que les permite el acceso a los grados superiores del sistema educativo. Los niños y los jóvenes de las clases dominadas, en cambio, sólo pueden encarar el fracaso, quedándose en el camino. Los niños y jóvenes de las clases dominantes ven su capital cultural reconocido y *fortalecido*. Los niños y jóvenes de las clases dominadas tienen su cultura nativa desvalorizada, al mismo tiempo que su capital cultural, ya inicialmente bajo o nulo, no sufre ningún aumento o valorización. Se completa el ciclo de la reproducción cultural". (Tadeu da Silva, T. 1995, Pág. 16)

Bajo este paradigma la estructura de la escuela se centra en la entrega de contenidos de utilidad los cuales puedan ser aprovechados por la cultura dominante en cuanto al lugar socio político que ocupe el/la/le sujeto/a/e en cuestión, es decir, las/los/les profesores son vistos como un todo: técnicos en contenidos pre establecidos curricularmente capaces de mediar estos procesos de adiestramiento cognitivo y corporal a favor de los dominantes. Y a los, las, les estudiantes como receptores totales de estos conceptos y actitudes, reacios a cualquier espacio de dialogo o construcción incluso de la identidad, y finalmente dejando totalmente de lado cualquier participación externa más allá de la relación escuela como representación del poder absoluto y estudiante-familia como representación de la subordinación viable, sin espacio a una comunidad educativa.

2.1.2. *Feminismo Interseccional*

El feminismo interseccional es una corriente sociopolítica parte del movimiento feminista, este lleva la reflexión en torno a las opresiones sufridas por las mujeres evidenciando que en primer lugar no eran para todas iguales y en segundo lugar se entrelazaban entre sí, haciendo a su vez visible una línea de privilegios.

Ángela Davis nos precisa en su texto "Mujeres, raza y género" referido a los procesos de emancipación de las personas y en específico las mujeres afrodescendientes en Estados Unidos,

que, la sola razón de ser mujer y la lucha de emancipación femenina no era la única barrera para mujeres racializadas, pues, “Tendrían que luchar por la tierra, tendrían que luchar por el poder político y, después de siglos de ser privados de educación, afirmarían enérgicamente su derecho a saciar su profundo anhelo de saber”. (Davis, A. 2005, Pág. 106)

Bajo esta premisa, entonces, y siguiendo las ideas de Davis no todas las mujeres son emancipadas con la sola lucha femenina, sino, que esta lucha permite la liberación solo para mujeres blancas (en su caso de análisis), pero entonces, ¿qué ocurre con todas las demás? La entremezcla de procesos opresivos que se viven día día hacia mujeres las cuales sus realidades están permeadas por condiciones desfavorables en cuanto a la calidad de vida no les permite y a su vez les dificulta la emancipación tanto de sí mismas como de sus colectivos.

Estas ideas marcan un precedente en cómo nos configuramos desde nuestras realidades para articular procesos de emancipaciones satisfactorios a las necesidades de los territorios y quienes les habitan. Estos diálogos también se articulan desde grupos en que constantemente están siendo marginados, pero suscitando aún más en quienes son parte de géneros no masculinos.

Silvia Federici repara en la importancia de la economía capitalista y actualmente globalizada como un agente más de peso influyente en las opresiones de mujeres; la invisibilización del trabajo no remunerado en calidad de trabajo doméstico realizado para mantener la clase trabajadora y por tanto la reproducción del trabajo y el capital es un desgravamen extra para lograr la emancipación de este grupo de mujeres que forman parte de la masa social dependiente de las labores que otorga a desempeñar la economía mundial.

Respecto a esto nos da cuenta sobre que: “la teoría feminista adquirió consistencia radicalizando el cambio teórico que habían inaugurado las críticas de los teóricos tercermundistas a Marx, al confirmar que el capitalismo no es necesariamente identificable con el trabajo asalariado contractual, sino que, en esencia, es trabajo forzado, y al revelar la conexión umbilical entre la devaluación del trabajo doméstico y la devaluación de la posición social de las mujeres”. (Federici, S. 2013. Pág., 161)

Este factor globalizante lleva a que podamos analizar los procesos de opresión a escala local; las luchas feministas latinoamericanas han demostrado su vertiente interseccional, y lo lleva más allá encarándolo desde los movimientos populares. De la mano de la decolonialidad y la lucha

por los territorios han logrado reunificar los espacios físicos de estados nacionales en torno a luchas sociales, “feministas compañeras nos decimos, porque un dato central de nuestro modo de ser y de estar es, precisamente, acompañarnos. Y no sólo entre mujeres. También con quienes sufren distintas opresiones. Racismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, xenofobia, misoginia...son distintos modos de dominar, disciplinar, lastimar y matar”. (Castro, G. y Korol, C. 2016, Pág., 17)

Entender en espectros territoriales la importancia de la emancipación para el cono sur como un todo es entender de donde vienen las opresiones que nos aquejan, un punto central para la liberación tanto de mujeres como otros grupos de personas no masculinizadas ha sido desterrar la colonización tanto física como cultural, de esto, Claudia Korol expresa:

“En nuestro continente la familia patriarcal fue establecida a partir de la conquista y la colonización, que destruyeron la vida de las comunidades originarias sometidas a servidumbre, y de los pueblos traídos de África como esclavos. La imposición de la familia patriarcal en América Latina, fue funcional al objetivo colonial de saquear y robar para las coronas europeas. Tras este objetivo las mujeres las mujeres fueron racializadas y sometidas a triple explotación y por ello jamás pudieron acceder a la propiedad de las tierras conquistadas por Europa”. (Korol, C.2016, Pág., 90)

Volviendo nuevamente sobre la división sexual del trabajo, el aislamiento económico y llevando a las mujeres a un espacio oculto detrás de la vida privada de los hombres, cerrando todo espacio público de socialización, participación y visibilización. Expresando directa o indirectamente tratos que menoscaban los aspectos sensibles e identitaria de las personas. “Estamos aquí frente a la agresión y eliminación sistemática de un tipo de humano, que no responde a un móvil inmediato o gatillo que pueda ser remitido a la intimidad”. (Segato, R. 2014, Pág., 65)

Por tanto, la articulación para el camino hacia la emancipación de las mujeres y géneros no masculinizados va totalmente de la mano de reconocer que las opresiones vividas por estas personas no está solo trazada por su género, sino, que además influyen aspectos de opresión global como lo es la economía, el acceso a la tierra, la raza, la colonización, la educación y el estado y en entrecruce interseccional de cada una de ellas siendo necesario la no división de estas subordinaciones y levantar resistencias mancomunadas entre ellas.

2.1.3. Enseñanza de la Historia

La enseñanza de la historia de forma masiva no es algo que esté exenta de intenciones culturales y/o políticas, por tanto, el cómo aprendimos o enseñamos la disciplina es totalmente subyacente a las características locales y globales que históricamente se están dando. La educación formal que ha estado a cargo del estado y este que responde a patrones socio culturales e ideas políticas definidas tiene la tarea de definir los contenidos que fueron/están/serán impartidas en las escuelas, y los/las/les profesores de trabajar estos contenidos logrando procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios para quienes cursan aquellas salas de clases.

Bajo esta línea entonces, tenemos aspectos relevantes para destacar la intención de la enseñanza de la historia en las escuelas alineada en primer lugar al poder con que sean relacionadas/os sus estudiantes y en segundo lugar a la identidad nacional que quiera perpetuar la ideología local dominante; Reinaldo Cuesta en su análisis nos expone:

“Una historia en la que se daban la mano el providencialismo y la idea de progreso, el destino de la nación y los intereses de la monarquía y las clases dominantes. Todo ello configuraba, parafraseando a Citrón, una "memoria oficial", un pasado sometido al "dogma de la continuidad histórica", al arbitrario cultural occidentalizante de las edades, que se estudiaba, continuando una vetusta costumbre heredada de la retórica, de acuerdo con unos métodos memorísticos de fuerte impregnación literaria y de claras connotaciones clasistas”. (Cuesta, R.2000, Pág., 24)

De esta forma, logramos materializar que la enseñanza de la historia como asignatura responde a elementos de unificación socio cultural, pero que, además, entrega de manera sutil espacios predefinidos para quienes son parte de esta retórica de formación ciudadana. A las mujeres entrega lugar, a los hombres, a los héroes, a los marginados, a la elite, etc., provocando un esquema de características con las cuales quienes están recibiendo los contenidos puedan sentirse identificados, adoptando de esta manera espacios en sus vidas tanto públicas como privadas.

Sin embargo, parte de la enseñanza de la historia recae en quienes tienen la labor de educar por lo cual las/los/les profesores responden a metodologías de enseñanza las que a su vez respondan al contexto temporal, social, político y cultural de sus estudiantes; Esto podemos

encontrarlo dentro del curriculum nacional, en el cual se expresan ideas conciliadoras de aprender y enseñar Historia. De la temática se nos señala:

“La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está conformada por disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite a la o el estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante”. (Bases Curriculares MINEDUC, 2015, Pág., 178)

Esta invitación a un análisis crítico de los contenidos, da espacio a las/los/les docentes a responder a sus momentos socio temporales y coyunturales, pudiendo constantemente relacionar y reencarnar contenidos que son vistazos al pasado, con la memoria y experiencias vividas entregando significados a futuras relaciones de interacción, “Siendo la conciencia histórica, individual y colectiva, resultante de una intersección de "memorias" sociales, constituye un componente imprescindible de nuestras sociedades”. (Cuesta, R. 2000, Pág., 27)

De esta forma, la enseñanza de la historia se vuelve fundamental para una formación integral de niños, niñas, niños y jóvenes dando un amplitud fundamentada del desarrollo de habilidades socioemocionales las cuales se harán parte de sus perspectivas de comprender el mundo, dando espacio al crecimiento personal de cada estudiante de autonomía cognitiva, y por tanto, “responden plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se base, tan sólo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los niños y adolescentes”. (Prats, J. 2001, Pág., 13)

2.1.4. *Pedagogía Feminista*

La pedagogía feminista es una respuesta político pedagogía a los patrones de opresión históricamente establecidos por los grupos e ideologías dominantes en los territorios de forma globalizada.

La necesidad de entregar por un lado la visibilización competente y erradicar terminologías despectivas a grupos de personas permanentemente invisibilizados/as/es e incluso ridiculizados/as/es y por otro la urgencia de entregar herramientas de resistencia en pro de cambios sustanciales a las sociedades actuales las que incluyen una constante coformación grupal para desarrollar nuevas identidades tanto personales como colectivas.

Se construye desde los movimientos sociales/populares y responde a las necesidades del territorio en donde se lleva a cabo, busca ser una resistencia a las metodologías utilizadas en la enseñanza formal liderada por los estados por lo que, “reúne en su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. El análisis particular y el universal pueden encontrarse en un mismo proceso con la exploración de los sentidos y de los sentires. El saber académico dialoga con el saber popular. El intelectual del movimiento popular interactúa con el intelectual de la Academia”. (Korol, C. 2007, Pág., 20)

De esta forma, la pedagogía feminista produce un encuentro entre las metodologías colectivas de la educación popular con la educación formal validando saberes “comunes” encontrándoles espacio en la reflexión teórica, resultando una configuración contra hegemónica.

Esta configuración se construye desde la apertura a la deconstrucción de lo que conocemos como pedagogía, como enseñanza, relaciones humanas y emancipación. La teorización omite la relación inseparable que se produce entre todos estos marcos teóricos exacerbando el binarismo, y un prevalecer de uno por sobre otro. Al respecto Araceli Mingo y Marisa Belagusteguigoitia exponen:

“Por ejemplo, mente y cuerpo quedan separados uno del otro, se esencializan y luego se les da un orden de prioridad para que lo leamos como "mente por encima de cuerpo". Lo mismo sucede con día y noche, hombre y mujer, teoría y práctica, docente y estudiante. Es fundamental que veamos cómo se interrelacionan los términos, cómo han sido construidos históricamente como opuestos, y cómo han sido usados para justificar y naturalizar las relaciones de poder”. (Belagusteguigoitia, M. y Mingo, A. 1990, Pág., 121)

Por tanto, la pedagogía feminista ofrece una nueva comprensión desde su perspectiva teórica de las relaciones sociales y comprensión del mundo, levantando desde los procesos de enseñanza y aprendizajes resistencias a temáticas trabajadas por movimientos sociales y el feminismo interseccional. “Abogamos por una escuela pública no sexista, no heterosexista, no

androcéntrica, antirracista, anticapitalista; Extender los límites de nuestro pensamiento, para pensar lo impensable”. (Korol, C. 2016, Pág., 103)

En donde se pone en primer lugar la historicidad de las/los/les participantes las/los/les docentes son partes del flujo cognitivo en reciprocidad trabajando contenidos curriculares de la mano de los sentires que los mismos producen, una pedagogía la cual da una respuesta concreta a las presiones de mundo y opresiones que se han gestado en el mismo con un camino distinto de producción y asimilación de conocimientos. Rita Laura Segato relata al respecto:

“La contra pedagogía de la crueldad tendrá que ser una contra pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad”. (Segato, R. 2018, Pág., 15)

Toda esta vinculación de procesos sociales e intencionalidades políticas que envuelven los procesos educativos están manoseando constantemente las integralidades de profesores y estudiantes, tanto en la misma escuela como por fuera de ella, por esa razón, la pedagogía feminista se vuelve fundamental para un crecimiento equitativo, integral, amoroso y respetuoso de las identidades dando espacio a las luchas históricas de la emancipación y construyendo desde y para ellas espacios comunes diversos, enraizados y emancipatorios.

3. Marco Metodológico

Para que la investigación logre ser llevada a cabo de manera satisfactoria, es necesario considerar parámetros y procedimientos viables con los cuales se podrá recoger, interpretar y analizar la información. Por tanto, se vuelve sustancial tomar en cuenta una metodología que incluya trabajar con y en base a los contextos, experiencias, necesidades y relatos de manera paralela o entrelazada a la teoría. Es por esto que, durante los siguientes apartados se realizará un desglose metodológico que de sustento a los métodos de investigación elegidos.

3.1. *Enfoque metodológico y diseño de investigación*

Debido a las características que enmarcan esta investigación, la metodología que nos entrega mayor amplitud de trabajo y da respuesta a las necesidades de la misma es la “Metodología Cualitativa”; esta tiene como eje central trabar desde la idea en que el mundo se construye en base a la interacción social, la cual es un reflejo de diferentes interseccionalidades ya sean, políticas, culturales, económicas, de género, raza, espaciales, etc. Por tanto, es que, la investigación se realizará de la mano de esta práctica metodológica y sus diseños de análisis. Siendo competente destacar:

“El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas”. (Hernández Siampieri, R. 2014, Pág., 8)

Este abanico de recolección de datos entrega espacios valiosos para la investigación, sustentándose en teorías educativas, psicológicas y antropológicas como lo es el constructivismo con referentes como Piaget, Vygotsky, Dewey y Mead. Pues, estos validan la necesidad que

existe de conocer contextos y experiencias de las/los/les participantes para entender sus percepciones de la temática estudiada, a su vez desde la neurociencia también se entrega un sustento importante a esta forma metodológica de llevar una investigación ya que, las condiciones en las que se llevan a cabo las experiencias influyen considerablemente en el desarrollo cognitivo de las personas (Lipina, S. 2016).

Y debido a que la metodología cualitativa es abierta en diseños de investigación por su amplitud en las formas de recolectar la información, es pertinente precisar en cuales son los diseños que más se ajustan a los contextos y realidades que se espera ver durante la investigación.

Bajo esta mirada, el diseño a utilizar será el análisis de contenido, el cual entenderemos como un sentido amplio del análisis de fuentes, ya sean en texto, audio, imágenes u otro tipo entregando herramientas de revisión para aquellas referencias de información. Teniendo por característica principal la mezcla constante e inseparable de la observación, interpretación, análisis y producción de datos.

Pablo Cáceres una revisión completa sobre este método de investigación, precisa:

“El investigador debe tener presente que las unidades de análisis representan segmentos de información, elegidos con un criterio particular y único que podrán codificarse y en definitiva categorizarse. Sin embargo, son los indicadores generados en la fase de pre análisis los que permitirán establecer si dichas unidades contienen información o material fructífero para la ulterior categorización”. (Cáceres, P. 2003 Pág., 63)

Lo que logra el análisis de contenido, es tomar todas las aristas que configuran los datos entregados por las fuentes, entendiendo lo explícito y lo implícito, proporcionando una riqueza completa a la investigación, que en base a las técnicas de análisis volverá un todo compacto las ideas, experiencias y teorías, entregando resultados sustanciales y contundentes.

3.2. *Recolección de datos*

Para obtener una amplia visión sobre la temática estudiada es relevante que el proceso de recolección de información y datos sea efectivo, pero a su vez amplio. Tal como hemos planteado más arriba, una parte importante de la investigación es dar espacio a la expresión y relato de

las/los/les participantes, pero entrecruzándose al mismo tiempo con la teoría. Es por esta razón que el levantamiento de datos será de la mano de dos fórmulas ambas documentadas siendo la primera de ellas un corpus textual seguida de la entrevista.

Un corpus textual es la agrupación de textos bajo uno o más criterios los cuales son determinados por su investigador/a/e, su revisión y posterior análisis puede determinar y/o propiciar nuevas teorías debido a al alcance de datos que logra entregar, “no constituye una disciplina lingüística ni alcanza el estatus de un nuevo paradigma científico, ella sí cuenta con principios orientadores originales y con desarrollos informáticos específicos imprescindibles y muy sofisticados”. (Parodi, G. 2008, Pág. 98)

En el caso de la entrevista, este no representa un nuevo método para la obtención de información, por el contrario, suele estar presente en investigaciones que, al igual que la nuestra representan estudios cualitativos esto gracias a la amplitud que logran las respuestas, estas pueden ser estructuradas, semi estructuradas o sin estructura.

Para esta ocasión adherimos a una entrevista semi estructurada ya que esta agrupa y orienta la conversación a las temáticas abordadas, “Presenta un grado mayor de flexibilidad (...) debido a que parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos”. (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz, 2013, p.163)

Es así como aseguramos una diversificación en la toma de información la cual cómoda para las/los/les participantes, por un lado, y por otro guía una revisión bibliográfica precavida, minuciosa, de esta forma ambas ayudan al desarrollo óptimo de la investigación.

3.3. *Técnicas de Análisis*

En cuanto a la muestra para poner en práctica los métodos de recolección de información esta estará compuesta por referencias bibliográficas dando contenido al Corpus Textual, para ello se contemplan textos de estudio de Historia, geografía y ciencias sociales asociados al nivel de 2º año de enseñanza media, específicamente de la unidad 1: “crisis, totalitarismo y guerra; desafíos

para Chile y el mundo a inicios del siglo XX” cuyos contenidos han sido seleccionados desde el curriculum nacional. Sumando al decreto sobre educación no sexista aprobados por el Ministerio de educación chileno; entregados en las escuelas de educación formal chilenas en los años 2019 y 2020. De esta forma se desarrollará un esquema de análisis en base al marco teórico expuesto en un apartado anterior.

Para la entrevista, se realizarán a dos profesores quienes como criterios de selección deberán ser de formación inicial Profesores de Historia, sin desmedro de la siguiente disciplina que le acompañe (geografía, ciencias sociales, de estado, etc.) y haber trabajado o estar trabajando el contenido correspondiente a segundo año de enseñanza media propuesto por el curriculum nacional llamado unidad 1: “crisis, totalitarismo y guerra; desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX”. Esta será de carácter semi estructurada, con preguntas abiertas las cuales estarán previamente demarcadas en las siguientes categorías:

- Preguntas generales y formación profesional.
- Acercamiento a la perspectiva de género y/o pedagogía feminista.
- Metodologías para la enseñanza de la historia y contenido específico.
- Necesidad de contar con pedagogía feminista y/o perspectiva de género.

Dejando espacio a la expresión de las /los/les participantes, propiciando una conversación fluida de carácter presencial o virtual dependiendo de las disposiciones sanitarias del momento, entrevistas con previo consentimiento informado, grabadas al menos en audio y transcritas. Es necesario efectuar una sistematización de estas respuestas donde serán agrupadas, por género, edad y años de experiencia, seguida de una comparación analítica entre respuestas. Acto seguido de una superposición de la conclusión teórica expresada a través del corpus textual y la sistematización de experiencias obtenida por las entrevistas.

3.4. Instrumentos de Recolección de información

Criterios de selección para participantes:

-Ser Profesores de historia de formación inicial, sin desmedro de la disciplina que acompañe su título.

-Haber realizado clases en al menos uno de los años 2019 y 2020 en establecimientos formales de educación chilena regulada por el ministerio de educación en 2do año de enseñanza media.

-Haber trabajado la unidad 1 “Crisis, totalitarismo y guerra” de dicho nivel educativo.

Preguntas generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Edad 2. Género 3. ¿Dónde se formó como profesor de historia? 4. ¿Cuántos años de ejercicio docente lleva? 5. ¿ha realizado estudios de profundización y/o especialización? (post títulos y post grados)
Objetivo específico	Preguntas relacionadas
Reconocer la influencia de la pedagogía feminista en procesos de enseñanza de la historia bajo la experiencia docente y libros de texto escolar durante 2019 y 2020.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende por perspectiva de género y pedagogía feminista? 2. ¿tuvo algún ramo, taller o clase en la universidad enfocado hacia la perspectiva de género y/o pedagogía feminista? (en caso de ser no, ¿por qué cree que no se realizó? en caso de ser sí ¿qué aspectos cree que son destacables?) 3. ¿Ha tenido formación en perspectiva de género y/o pedagogía feminista fuera de su formación inicial? (en caso de ser no ¿por qué? En caso de ser sí ¿por qué? ¿En dónde? ¿Con qué fin realizo ese proceso formativo?)

<p>Analizar cómo dos profesores han llevado en la práctica la enseñanza de la historia en 2do año de enseñanza media, unidad 1: “crisis, totalitarismo y guerra; desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué metodologías usa recurrentemente al entregar un contenido a sus estudiantes? 2. ¿Qué enfoque metodológico ocupa al entregar el contenido correspondiente a la Unidad 1: crisis totalitarismo y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX correspondiente a 2do año de enseñanza media? 3. ¿Qué aspectos del contenido tratado en la unidad espera sea significativo para sus estudiantes? 4. ¿Es posible realizar una dialogicidad respecto al enfoque de los contenidos entre docente y estudiantes haciendo este tanto más atractivo como potenciador de habilidades personales para ellas/ellos/elles?
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Considera necesario incorporar dentro de la formación inicial de docentes y aún más en docentes de Historia un ramo con perspectiva de género y/o pedagogía feminista? (si es no, ¿por qué? Si es sí ¿en qué potenciaría la labor docente en las salas de clases?) 2. ¿Es posible abordar contenidos curriculares de historia desde una perspectiva de género y/o pedagogía feminista? 3. ¿Es posible incorporar perspectiva de género y/o pedagogía feminista a la

<p>Aportar a la construcción de una pedagogía feminista dentro de las salas de clases chilenas de la mano de una propuesta metodológica que trabajen contenidos curriculares de Historia y Ciencias Sociales asociados al nivel de 2do medio, unidad 1: “crisis, totalitarismo y guerra; desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX”.</p>	<p>unidad 1: crisis, totalitarismo y guerra; desafíos para Chile y el mundo a inicios del Siglo XX? (en caso de ser no ¿por qué?, en caso de ser sí ¿cómo?)</p> <p>4. ¿Cree que hoy en día se expresa una demanda tanto de estudiantes como de la sociedad en general por entregar valor histórico a mujeres y personas disidentes? (si la respuesta es no ¿por qué?, en caso de ser sí ¿Cómo cree que como docentes que trabajan con los procesos histórico sociales es posible dar respuesta a esa demanda?)</p>
--	--

Ficha para revisión de texto:

Información general sobre la fuente	Título: Autores/editores: Editorial: Año: Unidad revisada: Páginas de la unidad:
Conceptos Claves:	
Pedagogía feminista:	
Enfoque metodológico y curricular:	
Construcción de una pedagogía con perspectiva de género y/o pedagogía feminista:	

Objetivo específico asociado: Revisar los contenidos de Historia y ciencias sociales asociados al nivel de 2° año de enseñanza media seleccionados en el curriculum nacional a través de sus textos escolares oficiales, decretos sobre educación no sexista, entregados en las escuelas de educación formal chilena de los años 2019 y 2020.	Textos de historia, geografía y ciencias sociales Mineduc. 2do medio años 2015-2020 (en proceso de recolección) Apoyo docente Historia, geografía y ciencias sociales Mineduc. 2do medio años 2015-2020 (en recolección). Educación para la igualdad de género 2015-2018. Unidad de equidad de género. Mineduc.
--	---

Carta de consentimiento Informado:

Dentro del marco de la cátedra “Seminario de Grado II” de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, es que nuestra estudiante María de los Angeles Quiroga Hernández se encuentra realizando la investigación *“Reconstruir la enseñanza de la Historia: Aproximación a una propuesta metodológica para el uso del curriculum nacional con perspectiva de género”*.

Dicho estudio tiene por objetivo comprender como se ha llevado a cabo la enseñanza de la historia en las escuelas formales de Chile, específicamente en la unidad de 2do año de enseñanza media “Crisis, totalitarismo y guerra” y en cómo las metodologías utilizadas enlazado al contenido específico interfieren en el desarrollo social integral de las, los, les estudiantes.

Por este motivo, queremos pedir su autorización para que la estudiante a cargo de la investigación la/lo/le entrevisten en su calidad de docente de Historia; siendo de suma importancia contar con vuestra autorización, puesto que la realización de esta investigación permitirá profundizar en el tema que nos convoca.

En caso que desee conocer los resultados de la investigación, obtener una copia de su entrevista, o realizar cualquier tipo de consulta, puede comunicarse con el docente responsable del curso “Seminario de grado II”, Profesor Fabian Cabaluz Ducasse, cuya oficina se encuentra en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ubicada en la calle Huérfanos 1886, Santiago, Chile, correo: fcabaluz@academia.cl.

Agradeciendo de antemano la ayuda proporcionada, saluda atentamente a usted,

María de los Angeles Quiroga Hernández,
Estudiante de “Seminario de Grado II”, carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales,
de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Firma de entrevistada/o/e

Formulario de consentimiento

Yo..... Rut.....he autorizado proporcionar información para el estudio titulado “*Reconstruir la enseñanza de la Historia: Aproximación a una propuesta metodológica para el uso del curriculum nacional con perspectiva de género*”, investigación requisito de cátedra “Seminario de grado II”, parte de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, impartida en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Entiendo que mi participación consistirá en la entrega de mi testimonio a través de una entrevista a realizarse durante el mes de septiembre de 2021. Se me ha leído la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente, dejando en claro la mantención del anonimato en el documento oficial y final de la investigación, siendo este formulario solamente presentado a docente guía Profesor Fabian Cabaluz Ducasse para confirmar la veracidad de la información presentada a través de una identidad real.

No tengo ninguna duda sobre mi participación. Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar la misma en cualquier momento.

.....

Firma de entrevistada/o/e.

3.5. *Limitaciones metodológicas*

Las limitaciones a esta investigación están enmarcadas principalmente con la pandemia mundial asociada al Covid-19 que se vive hoy en día, lamentablemente al pasar el mayor tiempo de esta investigación bajo confinamiento o evitando espacios comunes el acceso a la información se ha vuelto dificultoso.

Las bibliotecas tanto públicas como pertenecientes a universidades se encuentran en su mayoría cerradas por lo que el principal motor de búsqueda ha sido internet, no todo el tiempo se encuentran los recursos académicos de libre acceso y hemos tenido que recurrir a nexos docentes para algunas bibliografías, por otro lado, hemos aprendido a lidiar con la pantalla lo que puede volverse dificultoso si hay una falta de acceso a ella, y al servicio propiamente tal de internet.

También una limitación asociada a la investigación que tiene que ver con cómo se están desarrollando nuestras vidas en el contexto actual es la falta de protagonismo de la observación, ya que no es posible realizar etnografías sobre clases o de las/los/les participantes en el desarrollo normal de su profesión.

4. Análisis

Nudos problemáticos:

En base a los procesos de recolección de información llevados a cabo, es pertinente referir que, todas las fuentes consultadas (entrevistados, corpus textual y teoría) fueron miradas y revisadas según el propósito que esta investigación representa, y que, desde ese ejercicio ha sido posible confrontarlas y rescatar puntos relevantes que nutren los objetivos que este escrito desarrolla. A continuación, se presenta un desglose de estos puntos, los cuales referiremos en el futuro como “nudos problemáticos” los cuales exponen los resultados del análisis de la información de este trabajo de investigación.

4.1. Formación Docente y Pedagogía Feminista

Como primer nudo problemático tenemos la “formación docente y Pedagogía feminista”, se vuelve relevante saber que nos dicen tanto profesionales entrevistados, como los textos fichados y la teoría revisada sobre esta temática, ya que, considero que para llevar a cabo nuevos espacios educativos y fortalecer los lazos de enseñanza aprendizaje de la Historia, es primordial conocer cómo se formaron y se forman los docentes, y qué herramientas reales se tienen para realizar tal ardua tarea.

Para las entrevistas este eje tuvo anclaje con el apartado n°2 de la entrevista (ir al anexo pág. 67), la cual se encuentra agregada a esta investigación como “anexo entrevista n°1” al final del presente documento; Al ser consultados respecto a si tuvieron en su formación inicial docente en pedagogía en Historia algún ramo con perspectiva de género y/o pedagogía feminista, el primer entrevistado deja en claro que, aunque en su malla curricular (la que además se encuentra vigente en dicha universidad) sí existen ramos que contienen perspectiva de género, no hay ningún ramo asociado a metodologías pedagógicas con perspectiva de género ni menos llamados como “pedagogía feminista”. Esto, queda en evidencia al momento que indica: “Mira en mi formación universitaria sí hubo ramos de género. Pero estos eran monográficos y seminarios y yo no los tomé, por otra área que más que nada era el área indígena”.

En cuanto a las cátedras que abordaron la perspectiva de género en su formación inicial, hace hincapié en que estos estaban asociados a contenido histórico y que respondían a una línea de especialización, respecto a esto nos señala: “Claro, eran del área de especialización, había geografía feminista, historia de Chile de las mujeres prácticamente, o también había monográfico

con perspectiva de género...” también agrega, “...y en tercer año ¿en qué semestre? En el sexto semestre, tomé uno con perspectiva de género, sí. El ramo se llamaba eeeh historia... sí, se llamaba “historia de las masculinidades y feminidades en la América prehispánica””.

En cuanto a la respuesta de la entrevistada n°2 (entrevista disponible al final de este escrito, en apartado Anexos pág. 86, como “Entrevista n°2”) a la misma pregunta, responde certeramente con un “no” agregando “No, yo sé que por lo menos en mi carrera no. Yo sé que la universidad que tiene un ramo de perspectiva de género, de pedagogía de género, es la Católica, la PUC” (Pontificia Universidad Católica). Al ser consultada de por qué cree que no tuvo ningún ramo asociado a esta área en su formación inicial responde, “Porque, mmm, no es un tema que importe. ¿Por qué no es un tema que importe? Porque resulta que yo en mi pregrado hice en la licenciatura y en la pedagogía hice temas de género, yo partí con temas de género desde ahí (...) y resulta que claro, no hay mayor necesidad para ellos porque resulta que la academia es un lugar donde principalmente trabajan hombres, no mujeres (...), entonces es un espacio dominado por el patriarcado, por lo masculina; la Historia, sobre todo en historia, que tu bien lo debes saber, la Historia es de ellos, no de ellas, la Historia contada por ellos”.

Luego a ser consultados por la importancia de este tipo de cátedras en la formación docente, el entrevistado n°1 enfatiza: “Sí, ósea, desde mi punto de vista eso es igual algo trascendental, sobre todo en los tiempos actuales, si debería haber ramos quizás no de historia en específico que sea con enfoque de género, pero quizás, eeeh, no sé, de algunos que sea dentro de nosotros los profesores también tener didáctica con enfoque de género o ese tipo de cosas”. En el caso de la entrevistada n°2, profundiza en la importancia de este tipo de conocimiento a través de las motivaciones que la llevaron a continuar su formación docente en un título de postgrado (Magister en género de la Universidad de Chile), al respecto nos dice: “Porque es un tema que me gusta, que encuentro que es un tema necesario porque, em, siempre me ha gustado, encuentro que no existe el sexo débil que todos dicen que cuando leía los textos en licenciatura en Historia y veía que eran puros hombres, que eran puros textos escritos por hombres principalmente, las bibliografías eran siempre casi “que tenemos a Sergio Villalobos, que tenemos a Le Goff que tenemos (...)” a todos los profesionales son hombres, todos los que te hacen a leer son hombres y en muy pocas ocasiones te hacen leer a mujeres.” Agregando, “Entonces el trabajo de la historiadora queda invisibilizado. “Ay no es que ella se dedica a lo de las mujeres, ay no es que ella se dedica a lo del patrimonio”. Ya, Isabel Cruz de Amenábar quizás, eh, se dedica al tema

del patrimonio y a la colonia, pero pucha yo en la universidad jamás me hicieron leer quizás un libro de Margarita Iglesias que es Historiadora Colonialista que se dedica a estudiar el, eh, trabajo o incluso la labor de la mujer o como hubo mujeres que a través de sus testamentos dejaron parte importantes de lo que hicieron o la Cacica de Macul, y que ella trabaja eso desde la época colonial o que existan mujeres colonialistas, pero eso no se ve, más cuando estudias en regiones, es mucho menos”.

Ambas personas profesionales de la enseñanza de la Historia fueron consultadas sobre su concepción y/o definición personal del concepto “pedagogía con perspectiva de género y/o pedagogía feminista”, al respecto en entrevistado n°1 contesta: “uff... que compleja pregunta me estai haciendo, eeh, bueno por lo que entiendo yo una pedagogía feminista es una pedagogía orientada en torno y que toma conciencia de los estudios de género en este caso la historia, que toma en consideración una historia en qué se basa, o sea, escrita por las mujeres, también basadas las mujeres y también tomando en consideración algunos hitos que las mujeres han hecho a lo largo de la historia en este caso”. Indicando también, “Claro, lo que entiendo yo, evidentemente puede estar muy equivocado porque soy ignorante en el tema, no ignorante, sino, que no tengo conocimientos suficientes la verdad”.

La entrevistada n°2 bajo la misma pregunta: “Ya, eeh...bueno, para mí la pedagogía de género o con enfoque feminista o con enfoque género tiene que ver con... el interpretar que dentro del aula tanto niños como niñas, ya sean cisgénero, trans... da lo mismo, en el sentido de la palabra, para que todos tengan las mismas opciones y las mismas posibilidades; se trata de que haya una equidad educativa...en donde se rompan con los patrones antiguos de: las niñas son malas para matemáticas, donde los niños son malos para el idioma, entonces hay que tener más...eeh... hay que ser más...a ver, estoy buscando la palabra, hay que ser más...eh... más flexible con ellos frente esas asignaturas porque por su género no están dado para ello, así como también el tema de los roles de género dentro del aula, ya? O como incluso entender o comprender desde la perspectiva de género cuando tu llamas a un alumno, una alumna, por su apellido tu le estas faltando el respeto... ya? Que es una falta de respeto porque ese niño tiene un nombre...tiene una forma en que le digan y que también se debe llegar a una, eh, a un consenso de que si a un niño no le gusta su nombre ver de qué forma le gusta que lo nombre, que la nombre. Entonces de repente para mí a veces no es muy necesario el tema del lenguaje inclusive porque tú tienes que ser inclusivo de todas las maneras, no sacas nada con tener un

discurso inclusivo, pero a la hora de, mmm, ver quien participa más en clases seleccionas más a niños, menos a las niñas, o viceversa. Entonces al final tiene que ver con eso...tiene que ver con los espacios que ocupamos, con los espacios que (...), por los espacios, perdón, que nos permiten generar una pedagogía un enfoque de género.

Entonces, según lo expuesto en estas entrevistas. Es posible evidenciar dos momentos específicos en el cambio de la formación docente en profesores de historia en las universidades chilenas. En primer lugar, damos cuenta de la influencia de los movimientos feministas de los últimos seis a siete años y la demanda en específico de educación no sexista que se llevaron a cabo durante el mismo periodo.

Entre el entrevistado número 1 y la entrevistada a número 2 existe una diferencia de cinco años de egreso de sus casas de estudio respectivas aproximadamente, demostrando a través de sus relatos que el entrevistado número 1 con el año de egreso más cercano a la actualidad, cuenta en su malla curricular con cátedras en las cual es posible visibilizar o identificar perspectiva de género dentro del contenido entregado; En cambio, la entrevistada número 2 quién egreso hace aproximadamente 5 años de la universidad no cuenta con perspectiva de género en cátedras asociadas a la temática. Por el contrario, evidencia sesgos específicos y latentes en su proceso formativo el cual exagera la figura masculina sintiéndose incluso disminuida.

En segundo lugar, estas diferencias curriculares no significan avances sustanciales en la forma en que las y los profesores realizan sus clases de historia, ya que, el entrevistado n°1 tiene menos expresiones pedagógicas con perspectiva de género que la entrevistada n°2. Esto debido a que, sus áreas de especialización les han acercado más o menos a la interiorización de una enseñanza que contemple en primer lugar la perspectiva de género y post pedagogía feminista.

Bajo esta misma línea, la revisión de textos vislumbra cuestiones relevantes, lo primero es que de los dos textos escolares revisados (año 2019 y 2020, textos utilizado y mencionados por la y el docente entrevistado) ambos entregados por el ministerio de educación a todos los establecimientos educacionales reconocidos por este mismo, no son de la misma editorial, el primero de año 2019 corresponde a la editorial Santillana y cuenta con un equipo de editores diversificado (4 personas, 3 mujeres y un hombre) mientras que el segundo texto escolar del año 2020 es de editorial SM y cuenta con solo dos editores, ambos varones. Es en este último

escenario que el texto presenta un cuadro de aclaración al uso de “los” como pronombre genérico para representas a las y los según lo dispone la Real Academia Española (RAE).

El primero de los textos (año 2019) muestra claras intenciones de crear un lazo emocional con las, los, les estudiantes y el contenido, ya que al inicio de la unidad da espacio al “¿por qué?, ¿para qué? Y ¿cómo se aprenderá?” (cuadro pág. 22 texto del estudiante año 2019) además de incluir actividades en que se utilizan recursos que referencian a sujetas históricas, promoviendo la diversidad de actores y actrices en el contenido, llevando a las, los, les estudiantes a la empatía y resignificación del contenido.

En cambio, el texto para el estudiante correspondiente al año 2020, se configura bajo una línea tradicionalista en la entrega del contenido, objetivista sobre los procesos históricos presentando un texto extenso, líneas de tiempo, esquemas y evaluaciones formativas a lo largo de la unidad. Aunque sí apunta al desarrollo de habilidades y aptitudes y, por tanto, a lograr los objetivos de aprendizaje expuestos por el curriculum nacional, no trabaja el proceso emocional ni corporal de las, los y les estudiantes con el contenido presentado.

El siguiente texto revisado para la recolección de información relevante para el desarrollo de esta investigación es de “Educación para la Igualdad de Género”. Plan 2015-2018 el cual debido a la Pandemia asociada al covid-19 y sus variaciones sigue activo, fue desarrollado por la Unidad de Equidad y Género parte del Ministerio de Educación (MINEDUC), en él se expresa que:

“El sistema educativo es un espacio donde se reproducen las relaciones sociales, influyendo y afectando la adquisición de conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones a futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema. Si bien las cifras muestran que Chile ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, las trayectorias educativas y los resultados indican que siguen operando en esta área patrones culturales que reproducen estereotipos y representaciones tradicionales de género y de esa forma, la desigualdad e inequidad.

En el espacio educativo, niños, niñas, jóvenes y personas adultas reciben tratos diferenciados y son sancionados/as si no cumplen con los roles y estereotipos que la sociedad les asigna según su sexo biológico. De este modo, los desempeños desiguales en las distintas áreas del conocimiento influyen en la construcción de orientaciones vocacionales de acuerdo a lo que se

cree que debe ser “propio de hombres” y “propio de mujeres”, incidiendo luego en las condiciones de empleabilidad y remuneración laboral a las que puedan optar. Este es el carácter prescriptivo de la socialización de género”. (Unidad de Equidad y Género, 2015)

En cuanto a la Teoría sobre formación docente y pedagogía feminista, es primordial en primer lugar reconocer que, en cuanto a formación docente esta se da de manera popular en construcción de colectivos o grupos organizados y alineados a la educación popular, pero que también busca acercar las metodologías a escuelas formales debido a una necesidad social, esta es reconocer “El sistema patriarcal opera de formas sutiles al interior de la escuela, pero de formas visibles y magnitudes sensibles en relación con los estereotipos profesionales y los salarios obtenidos por hombres y mujeres. El patriarcado funciona, desde este marco, como espacio virtual al interior de la escuela y como espacio simbólico, organizador de las economías de significación y por supuesto de materialidad al exterior”. (Belasteguigoita & Mingo, 1994)

Al entender la dimensión social y por tanto el avance y daño que produce el patriarcado en las personas en todas sus esferas de vida y en procesos formativos, se necesita fomentar espacios educativos equitativos y diversos, garantizando experiencias educativas en las que se tome en cuenta la autenticidad de cada estudiantes, ideas y formas de socialización, siendo además espacios seguros que validen su contexto y entreguen a través de los contenidos herramientas para poder desenvolverse en el mundo actual.

Por tanto, desde la revisión bibliográfica se descomponen dos cuestiones relevantes. La primera tiene relación con la configuración e intención de los textos escolares que se entregan en las escuelas. A pesar de que no explicitan el contenido político en un texto escolar sí representa sesgos claros de este y de su ideología y/o cultura dominante. Esto se refleja en la disposición de los textos, sus fuentes y aclaraciones en relación al lenguaje. Este punto también lo dejan ver los profesores entrevistados, reconocen en los textos falta de inclusión en cuanto a género, y lo complejo que se vuelve dejar los cánones hegemónicos de los espacios educativos formales, lo que les ha empujado a ser selectivos e el uso de los libros de texto e incluso a buscar sus propias fuentes para el uso de dinámicas pedagógicas.

Tanto los textos escolares como el decreto de Educación no sexista están desarrollados años posteriores a las demandas sociales de Educación no sexista y pedagogía feminista con perspectiva de género lo que nos hace pensar en la diversificación de los contenidos y su entrega

ya que enmarca una política pública, aun así, se vuelve insuficiente al momento de ofrecer actividades y contenidos a los, las y les estudiantes, sin salir entonces de su hegemonía latente.

4.2. Metodologías y visibilización de la perspectiva de género.

Nuestro siguiente nudo problemático logra un encuentro importante entre la información recabada con la capacidad que existe tanto en docentes como en los instrumentos entregados por el MINEDUC (textos escolares) para abordar demandas de visibilización de perspectiva de género en el contenido curricular de la enseñanza de la historia, pero, en particular al contenido asociado de 2do año de enseñanza media “Crisis, totalitarismo y guerra. Especificada en la como primera unidad en el Curriculum nacional, y puesta al inicio de los libros de texto.

El entrevistado n°1, al ser consultado sobre las metodologías que utiliza al momento de llevar un contenido (cualquiera sea) a sus estudiantes de clases, respondió: “Bueno, primero parto, eeeh, primero desde la visión de ellos, que es lo que saben del tema, que conocen del tema y de que le gustaría que se tratara el tema, generalmente el inicio de unidad lo parto así: que quieren ver de este tema, que les interesa y que saben de esto”. Luego de precisar en la metodología utilizada para el contenido específico, el entrevistado n°1 indica: Eeeh, bueno, más que nada yo generé las clases y, en general la unidad, en torno al interés que me han mencionado los estudiantes y bueno, también por un tema de comodidad mía porque yo fui ayudante de esta asignatura que es historia contemporánea. Me enfoco mucho en Historia política y en Historia, en cierto punto, Historia social e intento enfocarlo también esa parte, desde lo político y lo social”. Agregando aspectos de su experiencia personal, “Bueno, ehh, por ejemplo, todavía recuerdo la primera clase, el primer contenido que hicimos de esta unidad... ¿Como se llamaba está clase? La crisis del 29. Se parte preguntando de qué conocen ustedes sobre la crisis del 29, si han visto documentales o algo relacionado a este tema, después ya, presento una perspectiva general y presento después un aprendizaje, el de la clase. En el desarrollo se conversa, se presenta material disponible, muestran las fuentes, porque yo trabajo mucho, todas las clases, las fuentes, ya sean gráficos, sean textos, todo esto lo voy mostrando en el desarrollo de la clase. Finalmente termino con cierre, generalmente toda esta unidad la hice de la misma forma, que es un cierre de carácter de preguntas reflexivas más que le preguntas que se deben quedar en el cuaderno y después se revisen, aquí todos conversamos sobre lo que vimos en esta clase de esta unidad”.

En el caso de la entrevistada n°2 al ser consultada sobre los mismos aspectos, nos dice: “Investigación, estudio de caso, desde el año pasado el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)”, precisando, “...Eh, primero independientemente yo estudio, o sea, yo, perdón, yo trabajo en un colegio particular subvencionado por lo tanto más allá de la metodología que yo deseo o no desee utilizar es la que te impone el sistema, entonces realmente no existe un libre albedrío al 100% porque tú tienes que responder a un estándar de educación y tú tienes que saber responder a una exigencia educacional dentro del mismo sistema ya sea en micro o macro”. Al ser consultada sobre algún sello metodológico personal la entrevistada responde: “No, ahí ya el enfoque que uno le va dando cambia. Pero, aun así, eh, los colegios desde mi perspectiva te limitan”. Agregando, “...A ver, por ejemplo, si yo hubiese querido, años antes, aplicar solamente estudios de caso a través de ABP, ya sea en problemas o proyecto (los dos ABP), no hubiese sido posible ¿Por qué? Porque se me hubiese realizado la problemática de que a fin de semestre la prueba de evaluación no era el proyecto, no era el resultado de una investigación o el resultado de un portafolio, o de una investigación de un informe, ahí no quedaba el proceso para el colegio, sino que el proceso debía concluir con una evaluación semestral de 45 a 50 preguntas estandarizada prácticamente porque son preguntas de alternativas y todo el tema. Entonces, obviamente te limita y te limita aún más cuando los coordinadores o jefes técnicos, que se supone ellos son los que más saben, mezclan metodologías”.

El entrevistado n°1, al momento de referirse a posibles dificultades con la entidad educativa al momento de hacer clases, indico: “En todas mis clases, en todos mis cursos, lo que hago es el análisis de fuentes, esa es una habilidad disciplinar bien, bien, importante. Y una habilidad transversal que también potencio mucho es la comunicación oral; pensamiento crítico, lo intento, lo intento hacer, pero ya me, eeh, depende mucho también de cuánto tiempo tenga disponible porque, claro, yo la universidad decía yo quiero formar el pensamiento crítico en mis estudiantes... es algo que lo tengo en mente, pero la realidad cuando ya estamos en el contexto educativo es bien distinta”. Agregando también, “Ya mira, en el ...yo el año pasado cuando estuve en clases, hice clases en el aplicación (Liceo de Aplicación) y no, en el aplicación es bien abierto en como uno plantea la planificación, son todas aceptadas y súper bien. Pero, bueno, ahora en el colegio actual si revisan un poco más los contenidos y no me han rechazado nada, pero si han hecho como acotaciones en cierto sentido: como quizás bajarle la intensidad, por ejemplo, me acuerdo que, no está unidad, sino en la unidad de guerra fría porque yo tengo una clase específica de que es de los socialismos reales ¿Ya? Y los Estados socialistas, pero dijeron que,

solo si es posible, poder cambiar esa clase por otra, si pudiera ser posible. Yo no la saqué porque si vemos los estados occidentales, cierto, las transformaciones de la sociedad occidental ¿Por qué no podemos ver los Estados socialistas?”.

A este punto, ambos entrevistados dan muestra clara de diversificación metodológica en relación a las estructuras cotidianas de sus clases, y ambos reconocer resistir de mayor o menor medida al macro sistema educativo y jefaturas de departamento que están en constante revisión de sus trabajos, tomando incluso decisiones las cuales ponen en tensión las relaciones laborales con los establecimientos educacionales más tradicionales según los proyectos políticos pedagógicos a los que se ven enfrentados y muchas veces se contraponen con sus propias perspectivas pedagógicas personales.

Los docentes destacan el desarrollo del pensamiento crítico como algo fundamental, también el trabajo con fuentes diversas y habilidades asociadas a la comunicación, todas necesarias para la interiorización de contenidos históricos y el desarrollo de la identidad de las, los y les estudiantes.

En cuanto a los textos revisados, el primero de ellos texto escolar de segundo medio correspondiente al año 2019, editorial Santillana contiene una secuencia didáctica con un enfoque desde la asimilación, con actividades conceptuales, procedimentales y actitudinales. Usa una variedad considerable de fuentes iconográficas como de texto, identificando cada una de ellas (fuente primaria/ secundaria), Esto tiene relación directa con lo mencionado por el entrevistado n°1, el cual busca potenciar en sus estudiantes la utilización de fuentes como parte de su proceso formativo, el cual interioriza al análisis y a la proyección temporal de las, los estudiantes del contenido con su realidad. En cambio, por parte de la entrevistada n°2 se lleva a cabo una crítica latente a los textos escolares de ambos años y ediciones (Santillana 2019- SM 2020) ya que, considera que la secuencia didáctica del texto Santillana (2019) aísla a los, las, les estudiantes de la esfera secuencial y temporal histórico del contenido, sólo entregando herramientas de aprendizaje.

En cuanto al texto escolar SM (2020) propone avanzar hacia el desarrollo de habilidades, como la ubicación temporoespacial, empatía histórica y pensamiento crítico. Esto reflejado en la disposición de las actividades y el contenido. Este último tiene priorización por sobre las actividades, concentra gran parte de las páginas, realizando una línea histórica de

acontecimientos y coyunturas generales con sujetos históricamente reconocidos como lo son Churchill, Hitler, Lenin y Mussolini. Destaca el pasaje político y bélico con un bajo número de fuentes iconográficas e incluso de fuentes historiográficas siendo un libro de texto escrito, con actividades de lectura y comprensión constante según la temática.

Pareciera ser, que este último texto de estudio tiene mayor concordancia con lo que expresa como necesario la entrevistada 2 en su relato, un texto con una línea temporal y socio espacial clara, que explique el contenido en un lenguaje simple acorde al nivel de las, los y les estudiantes. Aún así, para ninguno de los docentes es un libro cómodo, ya que no permite la experimentación social y vinculación de esta con el contenido. Al sólo central el contenido a lo político institucional y la guerra, propone una brecha aún más amplia entre les, las y los estudiantes con el momento histórico propuesto. Ya que, resiste al aprendizaje significativo y tampoco apoyo las metodologías propuestas por los docentes (análisis de fuentes, pensamiento crítico, ABP) ya que es un relato continuo de historia alejada de sus realidades y contextos. Las actividades de comprensión lectora, a pesar de ser necesarias para tal cual expresa su nombre, comprender lo que se lee, no da espacio a la integración de contenidos desinteresando a las, los y les estudiantes tanto con el texto, el contenido y la asignatura.

Entonces, llama la atención, lo dispuesto en el tercer texto revisado; ya que, el decreto de educación no sexista (2015-2018) expone es necesario la incorporación a el curriculum nacional de la perspectiva de género para todos los niveles, asignaturas y contenidos, cuando sólo ha sido capaz de demostrar la integración de esta, en dos niveles de enseñanza media, correspondiente a 1ero y 2do en cinco unidades. Pero, no da muestras de cómo deben llevarse a cabo los contenidos con perspectiva de género, y tampoco denota de cuales son los contenidos en los que, curricularmente esta perspectiva se ha hecho parte. Lo que coincide con el escenario actual que tanto los docentes, como los textos plantean, las metodologías de enseñanza con perspectiva de género se difuminan ante una realidad de políticas educacionales que no guían ni a docentes ni estudiantes ante la necesidad de aprender diferente, además, las propias metodologías de la enseñanza de la historia se ven disminuidas ante una hegemonía dominante, en la que en los textos escolares y la políticas públicas que los regulan más estos decretos que buscan “modernizar los procesos educativos” más bien los retienen ante su inminente avance con la sociedad.

Toma un sentido crucial, cuando hemos definido en anterioridad lo que el feminismo interseccional refiere respecto a las cantidades de puntos de encuentro y/o inflexión que se desarrollan en un solo momento y lugar interfiriendo de manera multicausal sobre los procesos de desarrollo de las personas y sus formas e incluso calidades de vida.

La omisión de la perspectiva de género o más bien la falta integración de esta es la prueba fehaciente de que, los procesos de enseñanza y aprendizaje no es están por fuera de la interseccionalidad de opresiones latentes en el mundo actual, la perspectiva de género se plantea desde la resistencia a esas opresiones y aquello la vuelve necesaria en los espacios de disputa pedagógica, los, las, les profesores están en constante resistencia a las opresiones cruzadas del sistema patriarcal, lo que incluye también el sistema económico, cultural, social y político, la dimensión de género en las escuelas ayuda a batallar las diferencias que el sistema en el que nos desenvolvemos a diario, el cual propicia las desigualdades y avanza desde una bancada individualista y hegemónica dominante, por lo que, la demora en su ejecución e incorporación por parte del estado no es casual. Necesita la demora para mantener la sociedad que beneficia el sistema patriarcal.

El cómo el contenido específico es presentado, influye en como las y los profesores llevarán a cabo sus metodologías, y por tanto, en cuanto más o menos podrán hacer uso del instrumento estatal de cabecera, este último, al estar constantemente en licitación para su realización no puede garantizar que esa demanda en específico, que por lo demás, esta dentro de la demanda de al menos los últimos cinco años de educación no sexista pueda llevarse a cabo con un equipo que conozca de perspectiva de género. Esto sumado, al agobio laboral docente, a las condiciones de trabajo, y por conclusión al cansancio que presentan los, las y les docentes en su diario quehacer, les aleja de la preocupación de entregar herramientas en materia de género en el contenido específico, y, en caso de querer llevar a cabo el proceso de inclusión, el texto queda renegado a la no utilización, ya que como es el caso de la entrevistada n°2 se ven con la responsabilidad político pedagógica de buscar sus propias fuentes asociadas al contenido, y preparan un material inclusivo en materia de género para potenciar de esa forma no solo la identidad de sus estudiante, si no también, las habilidades enlazadas a la enseñanza de la historia, por tanto, el enseñar un contenido de historia y ciencias sociales con perspectiva de género potencia la enseñanza de la historia en si misma al entregar espacio al reconocimiento personal de cada estudiante en el contenido.

4.3. Material historiográfico.

El material historiográfico es sumamente relevante al momento de realizar clases de historia. Los, las y les profesores lo reconocen así ya que consideran primordial el trabajo con fuentes históricas, estas pueden referir a una fuente primaria, secundaria, fotográfica, entre otras; El curriculum nacional también las considera fundamental ya que propone el uso de ellas en las actividades sugeridas disponibles en la página www.curriculumnacional.cl ya que, luego de cada OA (objetivo de aprendizaje) se incluyen recursos pedagógicos sugeridos y las actividades del libro de texto para el estudiante.

Esto lo vuelve relevante y potencia nuestro último nudo problemático en relación al tipo de material historiográfico que se está utilizando en las salas de clases y su implicancia en la enseñanza de la historia. El entrevistado n°1 al ser consultado en torno a si es posible desarrollar el contenido histórico con perspectiva de género responde: "Mira si el profesor es capaz de hacerlo, como decirlo, si puede orientarlo ese tema efectivamente es posible, todo, todo tema es posible, toda unidad es posible orientarla con una perspectiva de género, sin embargo, ahí está: quién tiene la capacidad para lograr hacerlo y quién tiene los conocimientos necesarios para hacerlo sin errores y que no sea algo forzoso sino, como que se orienten y surjan y que sea una clase espectacular." Al ser referido a las fuentes con las que trabajó el contenido en base a lo relatado previamente desde su metodología agrega: "Alguna mujer...a ver, utilizo a Hobsbawn, utilice a, eeh, utilice a ¿Cómo se llamaba este otro? Sabes que, parece que no utilice a mujeres, voy a tener que revisar." Al solicitar precisión al por qué cree que no utilizó fuentes relacionadas a mujeres dice, "Porque, bueno, más que nada tenemos que tomar en consideración de que la academia de historia, cierto, la academia de historia antes del siglo 21 eran bastante machista y las...los historiadores que más resaltan eran hombres, no es que las mujeres estuvieran ahí por, eeh, las historiadoras estuvieran inexistentes pero, los trabajos más difundidos eran por hombres por ejemplo, con respecto a historiadores yo solamente conozco algunas historiadora a profundidad de...con respecto al área que yo estudio, qué es América indígena."

Al ser consultado por fuentes historiográficas que visibilicen sujetas históricas a través de los textos escolares, el entrevistado n°1 es claro en señalar: "Mira...creo que, no sé si fue en este texto de este año o en interior en dónde vi el tema de la inserción del trabajo a la mujer, de cómo relacionaron este nuevo rol de la mujer después de la Primera Guerra Mundial y la importancia que empezó a tener en, cómo se dice, el mundo entre guerras y eso también, obviamente, lo

mencioné en esta unidad, yo tuve un tiempo para sobre el nuevo rol de la mujer después de la primera guerra, pero más que ver eso no tengo memoria y no tengo conocimiento de haberlo visto.”

También agrega que, su propósito en el contenido es que las, los y les estudiantes reconozcan los alcances político sociales por sobre los bélicos, por lo que no suele incorporar nombres y/o relatos de militares o participantes del conflicto armado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del contenido, posteriormente reflexionando: “Uno comete muchos errores que las olvida mencionar, pero yo en lo personal no menciono nombre de los militares, no, ninguno, para mí no es tema el nombre de los militares.” Para luego agregar, “Claro, y ahora que lo recuerdo, al fin lo recordé, yo si menciono a mujeres que participaron y que fueron parte importante de la historia, que dejaron marca. Por ejemplo, yo trabajé, pero fue algo muy leve por el tiempo que tenía, con Ana Frank...o también mencioné a Hannah Arendt y su texto La banalidad del mal, más que nada la recomendé.”

El profesor entrevistado n°1 también fue consultado sobre la potencialidad que tiene integrar en el material historiográfico la perspectiva de género, a lo que contestó de forma certera: “O sea, si se hace más atractivo porque podemos, con ese diálogo y sus respuestas también, se puede hacer un trabajo, no sé, múltiple, por ejemplos hablar sobre un derecho humano, pero también juntarlo con otro tema, por ejemplo, el género, si una estudiante está interesada en género podemos intencionar con ambos temas ¿Ya? Como, por ejemplo, si me combinan derechos humanos con como las mujeres fueron vulneradas en esta época, cómo se vulneraron los Derechos Humanos de las mujeres, específicamente en esta época, como se manifestaron en concreto. Y si lo queremos llevar para que le haga sentido, y su queremos llevarlo al presente, podemos dar cuenta que algunas cosas que ocurrieron en esa época siguen ocurriendo actualmente, pero con distintos matices, no bajo un estado totalitario, pero si bajo un estado democrático y enfocado en otras cosas.” Reconociendo incluso que esta puede fomentar habilidades de los ejes de la asignatura, como lo es la empatía histórica, lo que reconoce como “algo difícil de lograr” pero sumamente importante de desarrollar indicando, “Si, para mí la empatía histórica es lejos uno de las más trascendentales porque así no cometemos errores de ver a la, no se, a ciertos sectores como ajenos o prácticamente sin historia, eso es lo que pasa constantemente con los sectores populares, con las clases populares que, como su historia prácticamente está tan olvidada, poco se cuenta de ellos la empatía hacia estos sectores no

existe. Para mí el ejemplo más concreto de esta poca empatía con estos sectores son los boomers, la educación de los boomers, ¿Cómo fue la educación de los boomers? Con una historia positivista, mediante la historia de héroes, de solo figuras que fueron importantes y que aparecen solamente en todos los textos y para ellos, esa es la historia de los boomers, una historia bien rígida y por eso nos podemos encontrar con los comentarios de esas personas hacía, no sé, los inmigrantes, hacia las mismas mujeres si los boomers tienen un pensamiento machista muy arraigado. El tema es también que en su educación formal la historia de las mujeres es existente.”

Al ser consultado sobre la capacidad de profesores de historia para lograr la incorporación de la perspectiva de género y/o pedagogía feminista a sus clases, y fuentes el entrevistado n°1 nos responde; “Mira si el profesor es capaz de hacerlo, como decirlo, si puede orientarlo ese tema efectivamente es posible, todo, todo tema es posible, toda unidad es posible orientarla con una perspectiva de género, sin embargo, ahí está: quién tiene la capacidad para lograr hacerlo y quién tiene los conocimientos necesarios para hacerlo sin errores y que no sea algo forzoso sino, como que se orienten y surjan y que sea una clase espectacular.”

Bajo las mismas preguntas, la entrevistada n°2 precisa ante el uso de material historiográfico reconoce ser ella misma quien lo busca y propone para ser utilizado, ya que no e acomodan los libros de textos ya que estos no suplen su necesidad historiográfica como profesora que busca incluir la perspectiva de género y/o pedagogía feminista en su quehacer. Al ser consultada, sobre este reconocimiento que hace sobre falta de fuentes asociadas a mujeres o sujetas históricas nos indica: “Ya, ¿Por qué en el texto no existen o son casi nula? Porque hay una necesidad de abarcar demasiado contenido. Recordemos que con la reforma curricular en dónde se pasa a tener educación ciudadana en tercero y cuarto medio se acortó un año en dónde tú podías ver todo lo que era historia de Chile, ¿Cierto? Que era en tercero medio” agregando, “Por lo tanto, se tuvo que condensar todo el contenido de tercero y cuarto medio en primero y segundo medio, lo que obviamente hizo pensar a la gente del ministerio que, pucha, la historia no es lineal, la historia no es parcelada, la historia no es de esta forma o de esta otra, entonces, bueno, que mal va a tener que los chiquillos mientras ven Europa, América y Chile...ninguna según ellos, porque así es la historia y la comprenden ellos que son adultos y como el adultocentrismo es el que gana. Pero el problema es que cuando tú enfrentas a un estudiante, y yo creo que te ha pasado, quizás, a qué entienda el proceso de lo que estaba pasando en Europa, que pasaba en América

y que pasaba en América, no entiéndase como Estados Unidos y después América del Sur, sino que todo América...le explota el cerebro porque mientras algunos estaban más avanzados nosotros estábamos más atrasados...y se pega un salto dónde ya, se ve el tema de la segunda guerra mundial en dónde casi el rol de las mujeres es inexistente.”, “Pero luego te salta la guerra fría y de la nada ¡pum! Golpe de estado en el 73’. Entonces ¿Qué pasó en el 40? ¿Dónde está el MEMCH en Chile? ¿Dónde están las revoluciones feministas? ¿Dónde están los obreros feministas de la palanca, la alborada, si es siglo XX? ¿Dónde está la cuestión social que se vivió en el norte por parte de las trabajadoras, de las obreras? No están, no existe.”

Al ser consultada sobre entonces, bajo esta problemática latente de sesgos en las fuentes historiográficas que, con normalidad se trabajan en los colegios y que vienen potenciadas en los textos escolares, indica: “Ya, yo para que sea significativo doy lectura, pero yo manejo los libros de, eh, historia de las mujeres que la Sonia Mortecinos fue la coordinadora y la editora, por lo tanto, yo saco textos de ahí. Entonces yo les presento lo que pasaba en Chile, les presento lo que pasaba en la época, pero desde una perspectiva súper feminista.” Al momento de profundizar en cómo este trabajo personal desde su propio proyecto político pedagógico puede beneficiar y/o potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje del contenido contesta: “Si, de hecho, los acerca a la realidad de Chile, ya no es algo lejano porque yo les he colocado textos dónde se relatan, no sé, como la mujer campesina llegó a la ciudad y comenzó a armar sus ranchas, comenzó a armar sus casas, eeh, además que di semejanzas de cómo vivían en el campo y eso impacta, impacta ver como la mujer también ha sacado adelante un país y ha sido parte de la Historia pero que aun así en los dentro de los textos oficiales no aparece.” Sumando que, “ayuda bastante porque les saca del enfoque solamente del libro. Los posiciona y los lleva a un contexto mucho más cercano”.

En cuanto a referirse al alcance curricular de cambios en vías de una enseñanza y no sólo de la historia sino, en general que incluya una diversificación en cuanto a la perspectiva de género es enfática en señalar: “Es que yo le digo currículum porque recordemos que el currículum, el currículum lo abarca todo, no es solamente el tema de contenido, el currículum es también evaluación, es didáctica. Entonces de lo curricular tiene que partir porque los alumnos no pueden llegar a un momento en dónde incluso al saludar a un estudiante, no sepan cómo saludarlo o que le digan por el apodo o que le digan por el apellido o que le digan de la forma que se les ocurrió. Por tanto, debe haber una conciencia de género...” agregando, “Tiene que haber una conciencia

y una cultura de género, así como tiene que haber en los colegios una cultura del trabajo colaborativo, tiene que haber una cultura de género, en dónde desde el inspector, la directora o un auxiliar de aseo sepa que a si una niña se le saluda con un hola mi reina eso no está bien.”

Al ser consultada sobre el abordaje del contenido específico con una perspectiva de género señala categóricamente que “Sii, es posible abordarlo. O sea, hay que irse incluso a la época de la primera guerra mundial, o sea, sin las perspectivas de género, sin que las mujeres hubiesen salido a trabajar, si no se hubiesen apoderado, o empoderado, de la industria porque necesitaban mano de obra, no hubiese sido posible llevar a cabo la guerra...quizás hubiese terminado mucho antes”

En cuanto a la capacidad docente por llevar a cabo esta tarea nos señala que, “No, porque tiene que estar ligado a una ley. Sin ir más lejos en el año 2015 bajo el gobierno de Bachelet se estableció la unidad de equidad de género en el Ministerio, no sé si lo sabias”, “Ya, está oficina, cierto, y este tema elaboraron un plan de trabajo hasta el 2018, pero esa información, ese proyecto, ese trabajo que venía incluso con un tema de léxico, con un tema de, eh, perspectiva de género y todo nunca se llevó realmente a cabo porque, claro, esto el ministerio lo hace, lo oficia, lo informa a los superiores de cada colegio, pero de ahí la bajada de nivel a los docentes nunca llega.” A lo que la entrevistada n°2 se refiere es al decreto de educación no sexista (2015-2018) documento que revisamos para esta investigación, el cual, respecto al nudo problemático planteado de material historiográfico nos dice, que, es necesario relacionar la enseñanza y la perspectiva de género en el curriculum chileno directamente desde el feminismo interseccional, validando ésta perspectiva pedagógica desde la capacidad inclusiva y de visibilización que representa para las, los y les estudiantes. Esto está ejemplificado en esquemas los cuales explican de forma explícita la diferencia de género, orientación sexual y sexo; incluyendo incluso la expresión de género.

Por tanto, cuando la entrevistada n°2, hace relación al trabajo realizado por la Unidad de equidad de género del MINEDUC, y a que este apuntaba a más allá del contenido si no, a lograr esa “cultura de género” y a “algo de léxico” refiere a que este documento, apunta a que las, los y les docentes interioricen la diversidad de estudiantes que tienen, y promover el trato digno hacia ellas, ellos y ellos. Este escenario ambos entrevistados lo reconocen como complejo, debido a dos cuestiones fundamentales, en primer lugar la capacidad para que el, la, le docente pueda realizarlo, apuntando que va más allá de la formación del mismo, si no que además, es una

característica que incluye las perspectivas políticas personales de cada docente en lo más íntimo como personas e individuos, y por otro lado, ambos atribuyen al tiempo y a los colegios un factor importante para realizar clases con perspectiva de género en el contenido. Ya que, estos en su labor fiscalizadora y de posición de “saber más” impugna en muchos casos la “innovación docente”.

También apuntan a que, este tipo de perspectiva político pedagógica no debe parecer forzada en el contenido, por lo que, la formación docente en profesores y en profesoras de historia vuelve a tomar un protagonismo, ya que las, los y les docentes deben conocer el contenido de forma equitativa y diversa para presentar los recursos pedagógicos necesarios, validando la importancia que la perspectiva de género tiene para propiciar el aprendizaje de la historia y sus habilidades. Apuntando a que es posible llevar a cabo el contenido específico y no tan solo ese si no, que todo el contenido de historia dispuesto en el currículum nacional con una perspectiva de género redundando nuevamente en la idea de que para que aquello entregue el fruto esperado, la, el, le docente debe estar preparado para aquello.

Respecto a los textos para estudiantes, ambos entrevistados, reconocen en el primero de ellos (año 2019) editorial Santillana, un popurrí de fuentes historiográficas, incluso el entrevistado n°1 indica utilizarlo para sus clases extrayendo fuentes pertinentes para trabajar en sus clases con las, los y les estudiantes. La entrevistada n°2 aunque tiene presencia de ser autodidacta en cuanto a las fuentes utilizadas ya que busca de manera autónoma sus fuentes para preparar material historiográfico con perspectiva de género, si reconoce que este libro tiene una gran cantidad de fuentes, mucho más diversas que otros textos que ha tenido que revisar. Respecto a ello, en la revisión realizada al mismo texto, esta evidencia notoriamente un avance en cuanto a la perspectiva de género en los contenidos propuestos, lo hace desde relatos de fuentes primarias, fotografías e infografías, pero, a pesar de esto las expone a las sujetas históricas desde sesgos femeninos como lo es el rol de madre, de cuidadora, desde su vestuario y emocionalmente vulnerable. Aunque destaca una fuente en particular la cual expone a las mujeres como soldadas de la 2da guerra mundial y su impacto en la forma de entender la vida. Esta presentación de las mujeres como sujetas históricas sigue manteniendo un sesgo a la supremacía blanca, colonialista y occidental, ya que por ejemplo sólo se aprecia el rol de las mujeres afrodescendientes en una imagen haciendo alusión al Jazz.

Si seguimos esta línea de avance en el libro de texto, sería común esperar que el texto escolar que le precede en el año 2020 (con vigencia aún para el 2021) tuviera una guía en cuanto a la presentación de material historiográfico con diversos tipos de fuente para ser usadas como recursos pedagógicos, pero, por el contrario, el texto desarrollado por SM a pesar que hace una aclaración a la utilización genérica del pronombre “los” no cuenta con mayor participación de sujetas ni sujetos históricos, no aparecen en fotografías, ni en relatos de fuentes históricas, por lo demás, se exponen figuras clásicas del periodo estudiado como lo son Hitler, Churchill y Mussolini, más algunas fotografías de discursos donde se puede apreciar solo figuras masculinas ya sea como soldados u obreros.

Esta representación, o más bien falta de ella es una muestra clara de en primer lugar la falta de compromiso a las políticas públicas y en segundo lugar elanzadamente el abandono por parte del estado de una demanda social y política vigente sobre la calidad de la educación entregada en Chile. La educación no sexista, la pedagogía feminista y la visibilización de sujetas/es históricas en el contenido que se presenta en las escuelas es una demanda social. Es la reivindicación de justicia ante la invisibilización y violencias sufridas por el estado y la sociedad a grupos de personas que se han visto a lo largo de la historia sometidas al olvido, que, han sufrido en carne propia la desigualdad de la interseccionalidad.

Hacerse cargo de aquello es caminar hacia la emancipación social, lo que amenaza los patrones hegemónicos de dominación de estados neoliberales y patriarcales, es una labor docente fundamental caminar hacia la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente e introducirnos hacia una pedagogía feminista, que, pueda dentro de las escuelas bajo sus parámetros curriculares defenderse, y así entregar herramientas que lleven a las, los y les estudiantes a tomar rol sobre las decisiones que forman parte del mundo en que se encuentran formando parte desde ya, dejar de pensar en el futuro como un bien venidero, si no que, asumir en nuestros roles la importancia de sostener la sociedad bajo el bien común. El material historiográfico hace eso, entrega representaciones que, metodológicamente aumentan la familiarización y percepción del mundo en que vivimos, por tanto, el material historiográfico cumple un rol político en la entrega del contenido, si no nos vemos reflejados en el, es posible que sucumbamos con mayor facilidad a lo aplastante de lo que un sistema neoliberal conlleva. Para ser la resistencia, debemos, por tanto, hacernos cargo de las figuras históricas que llegan a las, los y les estudiantes. Debemos cuestionarlo, criticarlo y modificarlo.

5. Conclusiones

Cuando comencé la realización de este trabajo, tenía una idea bastante clara pero superficial de lo que quería o más bien “tenía ganas” de que fuera, contribuir a la enseñanza de la historia desde una pedagogía feminista, bastante experimental desde mi experiencia personal, más arraigada a la teoría y a lo aprendido y desarrollado en las prácticas y la educación popular.

Me intrigó bastante poder saber si era posible llevar estas prácticas metodológicas a un mundo como la escuela formal y aún más adentrarme en la posibilidad de llevar a cabo estas formas de educación de la mano con el curriculum nacional; Esto planteado desde la certeza que sentía que el primer espacio educativo que tocaría con mi yo titulada, refiérase a un trabajo remunerado, iba a ser dentro de estos espacios educativos que contemplan disputas constantes y que se sostienen bajo un sistema educativo que a su vez se sostiene de un sistema político que este a su vez responde a un sistema económico y socio cultural de talla mundial.

También se volvía relevante la idea de saber cómo el curriculum nacional podría ser tensionado y si sólo bastaba con este espectro de tención o se sumarían más en el camino como podría ser la posición de las, los, les estudiantes, el mismo estado, e incluso las autoridades de los establecimientos como lo son jefes de departamento y/o jefes de UTP (Unidad técnico Pedagógica).

Es así entonces, como me planteo como hipótesis el deconstruir la enseñanza de la historia desde los contenidos expuestos en el curriculum nacional de Historia y Ciencias Sociales a través de la pedagogía feminista, aportando al área metodológica de la disciplina herramientas que promuevan un empoderamiento colectivo y equitativo entre las/los/les estudiantes.

Esta hipótesis llevó a que la investigación fuera centrándose en tres ejes potenciales, el primero fue en referido a como se forman los, las y les docentes de Pedagogía en Historia, seguido de cómo trabajamos como docentes un contenido histórico diariamente con un grupo de estudiantes, para esto último fue escogido el contenido específico de 2do año de enseñanza media denominado en el curriculum nacional como “Crisis, totalitarismo y guerra” el cual fue considerado por sobre los demás cursos y contenidos ya que, a lo largo de su desarrollo es una unidad que se presenta como concepción del siglo XX y cómo la base de la sociedad actual; además de presentar una amplia variante de corrientes políticas, es un contenido homogéneo en cuanto a la perspectiva de género, al ser generalmente trabajada desde una postura patriarcal y

bélica sucumbiendo ante los estereotipos de género que día a día se llevan a cabo y reproducen en nuestra sociedad. Y por último eje, en sí es posible avanzar hacia una pedagogía que incluya en el contenido una perspectiva de género y hacia una pedagogía feminista dentro de las salas de clases de formación formal.

Para esto, se realizó en primer lugar un marco teórico en el cual se pudiera sustentar la investigación en base a referentes en la materia a estudiar, logrando recabar material de Angela Davis, Silvia Federici, Claudia Korol, Rita Laura Segato, Raimundo Cuesta, Tadeu da Silva, entre otras/os, Revisando además la Ley General de educación y Curriculum nacional. En cuanto a la metodología, esta fue de carácter cualitativa centrada en entrevistas a profundidad y acompañada de un corpus textual el cual incluyó dos libros de texto para el estudiante, los cuales fueron utilizados por las personas entrevistadas, y el Decreto de Educación no Sexista (plan 2015-2018) el cual estuvo a cargo de la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación (MINEDUC).

La falta de presencialidad más lo abrumadora de una vida en pandemia hizo que el proceso de recolección de información demorara quizás un poco más de lo normal, ya que el agobio docente sufrido bajo la crisis sanitaria, aumento el trabajo fuera de salas de clases y acortó el tiempo de esparcimiento de las personas, por lo cual muchas veces una constante de respuesta para ser entrevistada/do/e era no contar con el tiempo suficiente para desarrollar una entrevista a profundidad que bordeo los 60 minutos de tiempo.

Otro factor de dificultad lo tuvo la consigna de la investigación, ya que un no menor número de docentes consultados para ser entrevistados negaron la participación mencionando no ser competentes para hablar de género, perspectiva feminista o feminismo, destaco el patrón de esta respuesta en mayoría varones cisgénero.

Aún así, la virtualidad favoreció las entrevistas, su grabación y transcripción, además de entregar comodidad a las personas entrevistadas ya que se encontraban en sus espacios de confort, al permitirles apagar las cámaras debido a la grabación y al acuerdo de confidencialidad sus respuestas fueron mucho más profundas y críticas, participando de manera empoderada del proceso. En cuanto al corpus textual, la virtualidad favoreció el hecho de que por disposición del Ministerio de Educación se levantó una biblioteca virtual la cual cuenta con los textos escolares y documentos asociados al marco institucional/legal de la educación se encontraban en PDF.

5.1 Contribuciones de la Investigación a la Enseñanza de la Historia.

Este trabajo de investigación logra contribuir a la enseñanza de la historia de tres formas diferentes, la primera de ellas tiene relación con la formación docente, ya que, uno de los resultados de la investigación tiene que ver con como somos formados y cuantas herramientas realmente tenemos como docentes para afrontar un curriculum nacional hegemónico, llegando a la conclusión de qué deben existir en las mallas curriculares ramos asociados a didáctica con perspectiva de género o pedagogía feminista, e incluir dentro de las cátedras de formación de pregrado una visibilización de sujetas históricas y sujetos históricos según los contenidos y diversificando la cantidad de material historiográfico conocido por las, los y les profesores.

Cuando un/a profesor/a tiene la amplitud de conocimiento en materia histórica y pedagógica le es más natural y llevadero poder planificar clases con perspectiva de género interiorizando una “cultura” de género con la comunidad educativa, siempre y cuando se tengan las herramientas. Para esto se necesitan cátedras de teoría feminista y pedagogía feminista, entregando un abanico metodológico a profesores tanto de Historia como de otras áreas y/o materias.

Por otro lado, el trabajo realizado contribuye desde la esfera social, ya que posiciona a las, los y les estudiantes como sujetas y sujetos apropiados y apropiadas de su proceso de aprendizaje, valor que se vuelve carne a través de lo expuesto por las personas entrevistadas, ambos docentes de diferentes espacios y contextos reconocen que han sido tensionados y cuestionados en su quehacer docente por recibir un contenido histórico con perspectiva de género.

Llevándolos por el camino de la pedagogía feminista sin en muchos casos estar completamente convencidos de que es aquello lo que están realizando, por tanto, se prioriza la dialogicidad con las, los y les estudiantes, volviéndolos parte del contenido entregado, pero además, dando un espacio fundamental que la enseñanza de la historia contemple la multicausalidad que la sustenta, dejando de lado el método tradicional de esta, que consiste en memorizar nombres y fechas, olvidando los distintos aspectos que van construyendo los procesos históricos.

De esta forma, se hace el llamado a continuar esta temática, a adentrarse en el mar que conlleva la resistencia feminista en la educación formal, y a preparar materiales pedagógicos y didácticos que, avancen hacia una cultura de género en las escuelas, profundizando en experiencias

pedagógicas empíricas, y en cómo estas influyen positivamente en las, los y les estudiantes desde sus propias voces como protagonistas.

5.2. Propuestas de aproximación metodológica al curriculum nacional con perspectiva de género:

Algo fundamental dentro de la enseñanza de la historia, es validar a todas y todos quienes forman parte de un proceso histórico, es por esto que la perspectiva de género interseccional se vuelve necesaria para trabajar contenidos en que hay una hegemonía masculina. Haciendo hincapié el rol que cumplió la mujer dentro de la segunda guerra mundial, tanto en la guerra misma como en la sociedad mermada por este conflicto durante el siglo XX y las repercusiones que tienen dentro de América y América latina.

Por otro lado, la necesidad de reivindicar los procesos históricos, en específico la segunda guerra mundial, con la participación oculta de mujeres las cuales incluyen el ámbito económico, social, político e incluso bélico. Pero, desde una metodología la cual incluya el contacto directo con el desarrollo emocional y crítico de las, los y les estudiantes. En base a esto, la historiografía realizada por mujeres durante el periodo, ayuda al trabajo de fuentes directas con contenido tanto histórico como emocional a través de los relatos, como lo es por ejemplo el texto “La guerra no tiene rostro de mujer”, el cual se constituye en la compilación de relatos de mujeres que protagonizaron la segunda guerra mundial desde el frente de batalla en el ejército de la URSS a través la experiencia de sí mismas como sujetas históricas. Como se da cuenta a continuación:

“Caminábamos perdidos, desengañados, sin creer en nadie... ¿Dónde están nuestros aviones?, ¿dónde están nuestros tanques? Todo lo que volaba, se movía, retumbaba... Todo era alemán” (Aleksiévich, 2015)

"Yo ya tenía experiencia como soldado, así que entre las dos lo decidimos: iríamos a Stalingrado y allí encontraríamos alguna unidad militar que nos aceptara." (Aleksiévich, 2015)

“En este preciso instante. ¿Qué estamos buscando? No buscamos las hazañas y los actos heroicos, sino lo sencillo y humano, lo que sentimos más cercano." (Aleksiévich, 2015. p.23)

Así logramos evidenciar como el uso correcto de estos recursos puede llevar a las, los y les estudiantes a reconocer aspectos activos de la participación de las mujeres en este periodo

histórico, pero además ayuda a conectar con emociones y sensaciones humanas que se desarrollan social y culturalmente en torno al mismo.

Por lo tanto, desde esta investigación lo siguiente:

1. Contenido histórico:

Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias sociales	Curso: 2do Medio
Unidad 1: Crisis, totalitarismo, y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX.	

2. Objetivos en orden temporal:

Objetivo de Aprendizaje		Indicadores
HI2M OA 02:	Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa,	<p>-Describen las consecuencias de la Gran Depresión de 1929 en la crisis de los Estados liberales, identificando elementos de continuidad y cambio.</p> <p>-Identifican rasgos comunes y diferentes</p>

	<p>Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.</p>	<p>entre los regímenes totalitarios nazi, comunista y fascista, y los comparan con los principios democráticos, valorando la democracia como sistema de gobierno.</p> <p>-Caracterizan los populismos latinoamericanos (por ejemplo, Argentina, Brasil y México) a partir de dos o más criterios (por ejemplo, origen, ideologías, tipo de discurso, políticas, etc.), considerando un análisis de casos específicos que permita la comprensión del concepto.</p> <p>-Explican la relación entre la crisis económica y política y el surgimiento del Estado de bienestar, comprendiendo las características de este nuevo modelo de Estado.</p>
<p>HI2M OA 03:</p>	<p>Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los</p>	<p>-Establecen relaciones entre la fragilidad del orden mundial de entreguerras y el surgimiento de la Segunda Guerra Mundial, basándose en distintas fuentes, valorando la paz</p>

	<p>regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.</p>	<p>y resolución pacífica de los conflictos.</p> <p>-Explican el enfrentamiento ideológico de los distintos regímenes políticos de la época, considerando los ámbitos políticos, económicos y sociales, valorando alternativas de convivencia pacífica en el presente.</p> <p>-Toman una posición argumentada sobre algunas de las consecuencias (por ejemplo, políticas, económicas, territoriales, etc.) de la Segunda Guerra Mundial, considerando ejemplos concretos.</p> <p>-Emiten juicios respecto de las diversas expresiones de genocidio (matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo, y traslado por la</p>
--	---	---

		<p>fuerza de niños del grupo a otro grupo) ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, considerando múltiples fuentes y valorando los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p>-Analizan la extensión planetaria de la Segunda Guerra, a partir del uso de información geográfica.</p>
--	--	---

Planificación:

Temática histórica.	Siglo XX: Segunda Guerra Mundial.			
Problematización o foco crítico	Omisión de la mujer como sujeta política presente y activa durante la segunda guerra mundial			
Meta o desafío propio	Las y los estudiantes reconocen y comprenden el rol fundamental de las mujeres en los procesos de resistencias y defensas de los países aliados durante la segunda guerra mundial (1935-1945).			
Unidad del Currículum Nacional	Unidad 1: Crisis, totalitarismo, y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX.		Nivel	Tiempo dedicación
			2do Medio	8 semanas
Objetivos. OA: 1 o 2 OA como máximo	Habilidades: OAH	Actitudes: OAA	Secuencia de actividades de aprendizaje	Evaluación
Saber HI2M OA 03: Analizar la Segunda Guerra Mundial	Saber hacer HI2M OAH G: Analizar y evaluar críticamente la	Saber ser HI2M OAA A: Respetar y defender la igualdad de	1.- Las y los estudiantes a partir de la lectura del extracto de "Lo	1.-Diagnosticar en los y las estudiantes sus conocimientos

<p>considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.</p> <p>INDICADOR: Explican el enfrentamiento ideológico de los distintos regímenes políticos de la época, considerando los ámbitos políticos, económicos y sociales, valorando alternativas de convivencia pacífica en el presente.</p>	<p>información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.</p> <p>HI2M OAH H: Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.</p> <p>HI2M OAH J: Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: -Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los estudiados en el nivel. -Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel. -Cuestionar simplificaciones y prejuicios. -Argumentar sus opiniones basándose en evidencia. -Analizar puntos de vista e identificar sesgos. -Comparar y</p>	<p>derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedades o discapacidad.</p> <p>HI2M OAA C: Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.</p>	<p>Impensable” de Pablo Huneus titulado “¡Mira un paracaídas!”, reconocen distintos tipos de actores y actrices sociales participantes de la segunda guerra. Discuten sobre el rol que jugaron y que pasaría si nos tocara vivir una guerra.</p> <p>2.- A partir de lo trabajado en clases, los y las estudiantes identifican los principales antecedentes, causas y contexto temporal de la segunda guerra mundial y sus bloques, lo organizan en una línea de tiempo.</p> <p>3.- Los y las estudiantes a partir de un extracto de la película “La caída” (2004) de Oliver Hirschbiegel analizan las principales demandas y grupos de los debates ideológicos entre nazis y</p>	<p>historiográficos y orientar estos conocimientos hacia un orden histórico-cronológico claro.</p> <p>2.- mantienen una visión clara y multicausal de los factores por los cuales se desarrolla la segunda guerra mundial y sus participantes tanto como naciones individuales como aliadas.</p> <p>3.-reconocen las características principales de la población bajo efectos de un régimen totalitario. Sentido de patria, identidad y permanencia.</p> <p>4.-Identifican acciones de resistencia hacia los totalitarismos y a la presencia femenina como sujetas históricas.</p>
--	---	--	--	--

	<p>contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.</p> <p>-Analizar la multicausalidad de los procesos historiográficos y geográficos.</p>		<p>soviéticos, los organizan en un cuadro comparativo.</p> <p>4.- Las y los estudiantes a partir de la visualización de capsulas correspondientes a la película "La Rosa Blanca" (1982) de Michael Verhoeven, reconocen principales actrices/actores y demandas de resistencias al totalitarismo nazi, organizándolos en un mapa mental.</p> <p>5.-Las y los estudiantes a través del trabajo con fuentes de las páginas 50 y 51 (recursos 48,49,50,51) realizan una selección personal de un/a sujeta histórica de la segunda guerra mundial libremente, construyen un guion en el que expresan la importancia que tienen estas personas al</p>	<p>5.- Retroalimentar en torno a la importancia de sujetas y sujetos históricos, sus implicancias en los procesos sociales, el trato historiográfico hegemónico. Y Son capaces, además, de reconocerse como tales y compartir sus experiencias.</p>
--	--	--	--	---

			<p>formar parte de un proceso socio-histórico con impactos y amplitudes políticas, sociales y económicas. Personificando sus guiones dentro de un círculo reflexivo entre todo el grupo curso.</p>	
--	--	--	--	--

De esta forma nos adentramos a un nuevo punto de interés desde la perspectiva de género dentro de la enseñanza de la historia. La necesidad de trabajar desde el arraigo o territorialidad contenidos lejanos geográficamente pero que tienen por detonante multicausalidades entre las cuales contamos con la clara disposición de un abanico de ideologías con efectos directos en la vida de las personas.

Trabajar en torno a cómo estos pensamientos políticos pueden afectar su calidad de vida positiva o negativamente logrando una homologación con sus contextos de vida actuales y desarrollo político y económico en el que se ven directa o indirectamente desenvueltas/os propensa la empatía, la cual se vería reflejada al reconocer la las, los y les sujetos históricos del holocausto, y bombas de destrucción masiva, además de la valoración de derechos humanos, pero por sobre todo, encamina la crítica hacia el modelo de vida actual, y los mecanismos de opresión, entregando valor a todas/es/os aquellas/os/es omitidas/os/es por los eslabones consecutivos de subversión y teniendo herramientas para hacer algo al respecto, sin tener que depender de los conductos de géneros reproducidos históricamente.

Referencias

- Maceira L. (2006) Más allá de la coeducación: Pedagogía Feminista. *Revista Educar*.
- Iglesias A. (2006) Textos escolares desde la perspectiva de género: sospechando lo evidente. *Revista Educar*.
- Garzón C. (2016) ¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula? Un charquicán- sancocho posible. *Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres*.
- Korol, C. (2016). Las brujas necesarias en los tiempos del cólera. *Revista Nueva Sociedad*.
- Martinez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Revista de Aragón* .
- Iño, W. (20128) Teorías feministas en el aula: Una experiencia de formación e investigación con estudiantes de ciencias de la educación. *Revista Brasileira de educación de campo*.
- Ortega, E. (2018) Señas para una educación feminista. *Revista Nomadías*.
- Rinaldi G; Zanini C. (2018) *Descautivar* el pensamiento pedagógico latino americano:(Des) colonización y (Des) patriarcalización a partir de la crítica feminista. *Revista Brasileira de educación de campo*.
- Varias autoras (2018) Sexismo en la educación. *Red Chilena Contra la violencia hacia las mujeres*.
- Hernández, I. (2019). Hacia un currículum feminista decolonial. *Revista Nomadías*.
- Moyano N; Sanagustín L. (2019) Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón. *Revista de Aragón*.
- Varias autoras (2019) Experiencias educativas durante el 8M. *Red Chilena Contra la violencia hacia las mujeres*.

- Salas N. (2020) Repensar el saber ser y el saber hacer educativo: un análisis crítico desde las pedagogías feministas. *Revista Enfoques Educativos*.
- Ministerio de Educación (2009) Ley General de Educación 20370. *Biblioteca del Congreso Nacional*.
- Tadeu da Silva, T (1999) Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del curriculum. *Autentica Editorial Belo Horizonte*.
- Davis, A. (2005) Mujeres, raza y género. *Ediciones Akal*.
- Federici, S. (2013) Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. *Editorial Traficante de Sueños*.
- Castro, G. y Korol, C. (2016) Feminismos Populares. *Editorial La Fogata*.
- Segato, R. (2014) Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Editorial Tinta Limón*.
- Korol, C. (2016) Somos Tierra, semilla, rebeldía: mujeres, tierra y territorio en América Latina. *Editorial Tormenta Ediciones*.
- Cuesta, R. (2000) Usos y abusos de la Educación Histórica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales N°142000, 23-31*.
- Ministerio de Educación (2015) Bases Curriculares. *Decreto Supremo de Educación n° 369/2015*.
- Prats, J. (2001) Principios para la enseñanza de la Historia. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. *Editorial Junta de Extremadura*.
- Korol, C. (2007) Hacia una Pedagogía feminista. *Editorial El colectivo*.
- Belagusteguigoitia, M. y Mingo, A. (1990) Géneros Prófugos: feminismo y educación. *Centro de estudios sobre la Universidad Autónoma de México*.

Korol, C. (2016) *Feminismos Populares: pedagogías y políticas*. Editorial El Colectivo.

Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Hernández Siampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Interamericana Editores, S.A de C.V

Lipina, S. (2016). *Pobre Cerebro*. Editorial Siglo XXI

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso vol. II (pp. 53 - 82)*

Parodi, G. (2008). Lingüística del Corpus: Una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística teórica y aplicada Pontificia Universidad Católica de Valparaíso vol. I (pp. 93-119)*

Aleksiévich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Barcelona: DEBATE.

Anexos

Entrevista n°1

Entrevistadora: Para partir, vamos a comenzar con preguntas generales, en primer lugar, si pudieras compartirme ¿tu edad?

Entrevistado: Tengo 27 años.

Entrevistadora: ¿Tu género?

Entrevistado: Género masculino.

Entrevistada: Aquí algo importante sería precisar si eres cis o no

Entrevistado: aaah, no, no soy cis.

Entrevistadora: ¿Dónde te formaste como profe de historia?

Entrevistado: En el pedagógico (UMCE).

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo de ejercicio docente llevas?

Entrevistado: formal con contrato ya llevo prácticamente 7 meses, podríamos decirlo, ahora en la práctica con tema de prácticas profesionales, el tema ayudantías, ya llevo como un año y medio.

Entrevistadora: y, ¿Has realizado algún estudio de profundización y/o especialización, pueden ser seminarios, postgrados, post títulos, cursos?...

Entrevistado: si, si he realizado Cursos sí.

Entrevistadora: ¿Cuáles? O ¿A qué materias están dirigidas?

Entrevistado: Orientado en las TICS, tecnologías de la información y la comunicación.

Entrevistadora: ya bacán, con esa pregunta terminamos el apartado de preguntas generales y ahora ya nos vamos a lo específico de la temática de la investigación que estoy haciendo.

Entrevistado: ya.

Entrevistadora: y la primera pregunta es bien al hueso. ¿Qué entiendes tú por perspectiva de género y/o pedagogía feminista?

Entrevistado: uff... que compleja pregunta me estai haciendo, eeeh, bueno por lo que entiendo yo una pedagogía feminista es una pedagogía orientada en torno y que toma conciencia de los estudios de género en este caso la historia, que toma en consideración una historia en qué se basa, o sea, escrita por las mujeres, también basadas las mujeres y también tomando en consideración algunos hitos que las mujeres han hecho a lo largo de la historia en este caso.

Entrevistadora: ¿Eso entiendes tú por perspectiva de género y/o la pedagogía feminista?

Entrevistado: Claro, lo que entiendo yo, evidentemente puede estar muy equivocado porque soy ignorante en el tema, no ignorante, sino, que no tengo conocimientos suficientes la verdad.

Entrevistadora: No, no te preocupes, la otra pregunta es si tú, en tu proceso universitario, en la formación de profe de historia, en algún momento de la carrera tú ¿Tuviste algún taller, alguna clase, algún ramo específicamente que estuviese enfocado a las temáticas de género o a la pedagogía feminista?

Entrevistado: Mira en mi formación universitaria sí hubo ramos de género. Pero estos eran monográficos y seminarios y yo no los tomé, por otra área que más que nada era el área indígena.

Entrevistadora: ¿eran como electivos o eran del área de especialización más o menos?

Entrevistado: Claro, eran del área de especialización, había geografía feminista, historia de Chile de las mujeres prácticamente, o también había monográfico con perspectiva de género, pero yo no los tomé. Porque no era mi área de especialidad, ni tampoco mi tesis, lo que yo quería trabajar estaba orientado en eso.

Entrevistadora: Claro, te convenía obviamente en ese sentido tomar los ramos que estaban ligados a tu investigación.

Entrevistado: Claro.

Entrevistadora: Entonces, ¿estamos hablando de que estos ramos quedan al final de la carrera?

Entrevistado: Claro en cuarto, pero desde el tercer año, aaah, sabes qué, perdón. No, ¡si tomé!, mira cómo lo olvidé... y en tercer año ¿en qué semestre? En el sexto semestre, tomé uno con perspectiva de género, sí. El ramo se llamaba eeeh historia... sí, se llamaba “historia de las masculinidades y feminidades en la América prehispánica”

Entrevistadora: oye ... ¿Tú creí que los ramos con perspectiva de género en la formación docente son importantes? o ¿Debería haber, por ejemplo, no sé, ramos que estén enfocados hacia el desarrollo de la pedagogía feminista o las temáticas de historia, las corrientes historiográficas, con perspectiva de género, pero no los electivos, sino, que en el plan común de la carrera, no solo en tu universidad, sino, que de todas las universidades?

Entrevistado: ¿Tú te refieres a que hayan... cómo?

Entrevistadora: parte de la malla curricular, pero no electivas, sino que lectivas. Que tengamos que dar ramos, que estén enfocados en la perspectiva de género, sí o sí durante la formación normal de nuestras carreras.

Entrevistado: Sí, ósea, desde mi punto de vista eso es igual algo trascendental, sobre todo en los tiempos actuales, si deberían haber ramos quizás no de historia en específico que sea con enfoque de género, pero quizás, eeeh, no sé, de algunos que sea dentro de nosotros los profesores también tener didáctica con enfoque de género o ese tipo de cosas.

Entrevistadora: y ¿Qué aspectos destacarías de esa cátedra que me contaste que tuviste en tercero?

Entrevistado: Ya primero, tengo que aclarar que el profe el cual lo hizo era hombre, ya. Pero, desde su, él como conocedor del tema por lo menos siempre fue respetuoso y estaba la posibilidad que alguna compañera también tenía alguna postura distinta o sea una postura que él no supiera, lo dijera. y ¿Cuál era la pregunta? Se me fue.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos destacas de esa cátedra?

Entrevistado: aaah, eh, no, sobre todo, cómo se fue capaz él de entablar de que la concepción de género varía dependiendo de la temporalidad y de la cultura, se trabajó muy profundamente en eso y se dio cuenta de la... de cómo el género varía entre culturas y temporalidades.

Entrevistadora: bacán, y tú fuera de la universidad, ósea, desde que dejaste la universidad, desde que saliste de la u, ¿Has tenido algún grado de formación, así como un taller, o ido a alguna charla, lanzamiento del libro cualquier cosa, así como académicamente hablando que esté como dentro del mundo académico y fuera también del mundo académico que esté relacionada con la perspectiva de género y/o la pedagogía feminista?

Entrevistado: Mmm no, pucha no he participado en ninguna charla, he sido invitado, pero por tiempo no, no me da.

Entrevistadora: ¿Y le ves una importancia a participar de estos espacios de formación? Que pueden ser formales o no formales dentro de la temática.

Entrevistado: Para mi toda instancia que sea formativa, sea dentro o fuera de un ambiente académico, es sumamente, podríamos decirlo, enriquecedor y también es bastante esclarecedor. Ahora tú puedes estar a favor o en contra, pero te puede ayudar a esclarecer muchos temas que uno en lo general es ignorante, así que yo estoy completamente a favor de que uno participe constantemente en estas instancias de autoformación.

Entrevistadora: Ahora terminamos esa parte, nos vamos al contenido específico como dice el consentimiento informado que te mande, eeh, nos vamos a enfocar en una parte de la entrevista qué tiene que ver con el segundo año de enseñanza media y la unidad 1 que es *crisis totalitarismo y guerra desafíos para chile y el mundo a inicio del siglo 20* y en base a esa temática te quería preguntar que cuando, primero que todo ¿En qué año tú trabajaste unidad unidad?

Entrevistado: Yo trabajé esta unidad el año pasado, 2020, y también tuve que retomarla este 2021, bueno, son dos colegios distintos.

Entrevistadora: ¿Y qué metodologías usas al momento de entregar un contenido a tus estudiantes? Que puede ser este cómo puede ser otro, está pregunta es más a modo metodológico general.

Entrevistado: Pero específica como metodología, en qué sentido

Entrevistadora: ¿Cómo trabajas con tus estudiantes al momento de entregar un contenido?

Entrevistado: Bueno, primero parto, eeeh, primero desde la visión de ellos, que es lo que saben del tema, que conocen del tema y de que le gustaría que se tratara el tema, generalmente el inicio de unidad lo parto así: que quieren ver de este tema, que les interesa y que saben de esto.

Entrevistadora: Ya me gusta ese enfoque, esa dialogicidad con los estudiantes. Y cuando trabajaste la unidad en específico de crisis, totalitarismo y guerra, que es una unidad, una unidad potente, de hecho, yo la elegí con suque po, es porque es un contenido de guerra entonces vincular la perspectiva de género a la guerra es lo que...donde me estoy centrando y dónde estoy poniendo como el ojo crítico. Cuando tú pasaste esta unidad de crisis, totalitarismo y guerra, donde obviamente vemos toda la chingadera del mundo del siglo 20, Guerras Mundiales, ¿Como que enfoque metodológico usas? Por ejemplo, en que los centras ¿En las personas? Qué sujeto histórico relevas en la unidad.

Entrevistado: Eeeh, bueno, más que nada yo generé las clases y, en general la unidad, en torno al interés que me han mencionado los estudiantes y bueno, también por un tema de comodidad mía porque yo fui ayudante de esta asignatura que es historia contemporánea. Me enfoco mucho en Historia política y en Historia, en cierto punto, Historia social e intento enfocarlo también esa parte, desde lo político y lo social.

Entrevistadora: Y...dime, así como una estructura de tu clase.

Entrevistado: ¿Cómo una planificación deci tu?

Entrevistadora: Claro, pero obviamente no una que tengas hecha, si no que cómo estructuras tu clase al momento de entregar este contenido.

Entrevistado: Bueno, ehh, por ejemplo, todavía recuerdo la primera clase, el primer contenido que hicimos de esta unidad... ¿Como se llamaba esta clase? La crisis del 29. Se parte preguntando de qué conocen ustedes sobre la crisis del 29, si han visto documentales o algo relacionado a este tema, después ya, presento una perspectiva general y presento después un aprendizaje, el de la clase. En el desarrollo se conversa, se presenta material disponible, muestran las fuentes, porque yo trabajo mucho, todas las clases, las fuentes, ya sean gráficos, sean textos, todo esto lo voy mostrando en el desarrollo de la clase. Finalmente termino con cierre, generalmente toda esta unidad la hice de la misma forma, que es un cierre de carácter de preguntas reflexivas más que le preguntas que se deben quedar en el cuaderno y después se revisen, aquí todos conversamos sobre lo que vimos en esta clase de esta unidad.

Entrevistadora: ¿Y tú usas el texto para el estudiante que entrega el Mineduc?

Entrevistado: La verdad bien poco, para ver si puedo sacar de ahí alguna fuente porque, tengo que decir, por lo menos tienen buenas referencias bibliográficas, pero no lo utilizo para hacer actividades ni tampoco para orientarme.

Entrevistadora: ¿Y por qué no?

Entrevistado: Porque si bien tiene actividades bien coherentes, en lo personal me gusta desarrollar mis actividades con respecto a cómo me acomoda mi revisarlo...y también estructuro las clases por temáticas bien, bien, concretas. Yo he revisado el texto del estudiante y claro tienes temáticas específicas, pero son muy cortas...cómo que acortan mucho algún contenido que se puede, quizás, profundizar mucho más.

Entrevistadora: ¿Y qué habilidades relevas en tus estudiantes al momento de hacer las clases específicas dentro de un contenido?

Entrevistado: En todas mis clases, en todos mis cursos, lo que hago es el análisis de fuentes, esa es una habilidad disciplinar bien, bien, importante. Y una habilidad transversal que también potencio mucho es la comunicación oral; pensamiento crítico, lo intento, lo intento hacer, pero ya me, eeh, depende mucho también de cuánto tiempo tenga disponible porque, claro, yo la universidad decía yo quiero formar el pensamiento crítico en mis estudiantes... es algo que lo tengo en mente, pero la realidad cuando ya estamos en el contexto educativo es bien distinta

Entrevistadora: ¿Y de esa realidad del contexto educativo tú te has encontrado con algún problema en cuanto al contenido de la unidad al momento de entregarlo a tus estudiantes? Estoy hablando, así no se po, del colegio, de UTP, algún roce o una cuando te revisan las actividades, las pruebas o has podido realizar con tu contenido de forma global tal cual como tú lo planificaste.

Entrevistado: Ya mira, en el ...yo el año pasado cuando estuve en clases, hice clases en el aplicación y no, en el aplicación es bien abierto en como uno plantea la planificación, son todas aceptadas y súper bien. Pero, bueno, ahora en el colegio actual si revisan un poco más los contenidos y no me han rechazado nada, pero si han hecho como acotaciones en cierto sentido: como quizás bajarle la intensidad, por ejemplo, me acuerdo que, no está unidad, sino en la unidad de guerra fría porque yo tengo una clase específica de que es de los socialismos reales ¿Ya? Y los Estados socialistas, pero dijeron que, solo si es posible, poder cambiar esa clase por otra, si

podiera ser posible. Yo no la saqué porque si vemos los estados occidentales, cierto, las transformaciones de la sociedad occidental ¿Por qué no podemos ver los Estados socialistas?

Entrevistadora: ¿Y te hizo alguna acotación después de que hiciste la clase el colegio?

Entrevistado: No, no, no, dijo solamente si era posible, pero yo no la escuche

Entrevistadora: Era posible jajajaja

Entrevistado: Era posible, claro, a los estudiantes también le cayo bien, si tampoco estamos hablando de adoctrinamiento, estamos hablando de Historia. Yo nunca les dije que ustedes tienen que ir a tomarse los medios de producciones o viva la URSS, jamás. Yo fui bien crítico, también, con respecto a cómo se ejecutaron algunos modelos y sobre todo lo que hizo la URSS y ahí también tomando nuevamente la unidad 1 que habla de los totalitarismos, sobre todo el estalinismo soviético.

Entrevistadora: Los Estados totalitarios son de muchos colores jajaja

Entrevistado: Claro

Entrevistadora: La otra pregunta tienen que ver con qué aspectos del contenido, específicamente crisis, totalitarismo y guerra de la unidad 1 de segundo medio, tú esperas que sea significativo en tus estudiantes. Cuando ya entramos como en la materia del aprendizaje significativo, ¿Qué esperas tú que que les chiquilles se lleven con ellos y sean capaces de ocuparlo en su cotidianidad?

Entrevistado: Sobre todo el tema de la valoración a los derechos humanos y a la cultura. Yo tuve, bueno, una de las clases se enfoco prácticamente en la pérdida cultural y las pérdidas perdidas humanas ¿ya? Sobre todo, la última clase de la unidad, ahí yo lo enfoque en que los estudiantes fueran capaces de valorar la cultura, las artes y, eeh, y todo también lo que tiene que ver con la sociedad y con los derechos humanos, todo eso es trascendental para la formación de una persona y la perdida de dichos...cómo lo podemos decir, la pérdida de todas estas cosas con la cultura, las artes, y la Segunda Guerra sobre fue catastrófico para, eeh, para el devenir de la sociedad.

Entrevistadora: Me contaste hace un ratito que te gusta usar fuentes en las clases, que siempre usabas fuentes en las clases ¿En algunas de tus clases de esta unidad tu recuerdas haber usado de fuente a alguna mujer?

Entrevistado: Alguna mujer...a ver, utilizo a Hobsbawn, utilice a, eeh, utilice a ¿Cómo se llamaba este otro? Sabes que, parece que no utilice a mujeres, voy a tener que revisar.

Entrevistadora: ¿Y por qué creí tú que se nos olvida incluir en nuestro trabajo docente a historiadoras o a sujetas históricas, o sujetes?

Entrevistado: Porque, bueno, más que nada tenemos que tomar en consideración de que la academia de historia, cierto, la academia de historia antes del siglo 21 eran bastante machista y las...los historiadores que más resaltan eran hombres, no es que las mujeres estuvieran ahí por, eeh, las historiadoras estuvieran inexistentes pero, los trabajos más difundidos eran por hombres por ejemplo, con respecto a historiadores yo solamente conozco algunas historiadora a profundidad de...con respecto al área que yo estudio, qué es América indígena.

Entrevistadora: ¿Y te costó mucho encontrarlas? O las encontraste, así como, como no se, referente imperdible que si o si tienes que conocer y que cuando tu preguntas por algún referente en la historiografía de tu área de estudio te la dicen al tiro o fue un trabajo más así como, más denso dar con la historiadora.

Entrevistado: No, acá hay referentes que son bien connotados y ni siquiera hay que hacer una búsqueda exhaustiva, si no que, uno al tiro te pueden preguntar y al tiro lo recomiendas.

Entrevistadora: ¿Y son historiadoras?

Entrevistado: Historiadoras, claro.

Entrevistadora: Ya bacán, entonces, en el marco...ahí tendríamos dos aspectos bien definidos, uno sería que, en el marco de la historiografía, sí estaríamos siendo capaces de reconocer historiadoras, pero cuando trabajamos en el proceso pedagógico no las estamos viendo mucho, porque a Eric Hobsbawm quién no lo pone.

Entrevistado: Claro, es transversal igual que Alan Knight también.

Entrevistadora: Y me dijiste también, cuando te pregunté por el texto del MINEDUC, que lo habías revisado, que lo revisas y tú en el texto del MINEDUC en la unidad 1 de crisis, totalitarismo y guerra ¿Has podido, así como visibilizar las sujetas históricas dentro de la unidad?

Entrevistado: Sujetas históricas... ¿Tú hablas de la participación?

Entrevistadora: Claro, ¿Has visto mujeres en la participación de la unidad 1 de crisis, totalitarismo y guerra?

Entrevistado: Mira...creo que, no sé si fue en este texto de este año o en interior en dónde vi el tema de la inserción del trabajo a la mujer, de cómo relacionaron este nuevo rol de la mujer después de la Primera Guerra Mundial y la importancia que empezó a tener en, cómo se dice, el mundo entre guerras y eso también, obviamente, lo mencioné en esta unidad, yo tuve un tiempo para sobre el nuevo rol de la mujer después de la primera guerra, pero más que ver eso no tengo memoria y no tengo conocimiento de haberlo visto.

Entrevistadora: Tu lo dijiste, las mujeres hemos estado durante todo el desarrollo histórico de este mundo en el que estamos parados ¿Tú crees que es falta reconocer la participación de las mujeres en una unidad que se centra en el conflicto bélico? no sé, me refiero por ejemplo ¿Tú crees que sería importante poner soldadas?

Entrevistado: O sea yo no estoy a favor de la guerra, poner ahí a las mujeres militares, para mí no trasciende; para mí la guerra es la guerra y es dañina independiente género.

Entrevistadora: Si, pero estamos hablando más allá de las soldadas, lo di como ejemplo y, redundando en el, por ejemplo, hay resistencia a la guerra que también tiene actrices, entonces...porque me contabas que solo viste, cuando revisaste los textos, solo las viste enfocadas a este aspecto cultural que es la inserción de la mujer al trabajo, que tiene que ver también con la entrada de la mujer ya este mundo del capital. Entonces me refiero a ¿Si tú crees que sería importante también incluirlas en esto donde vemos a todos estos hombres?

Entrevistado: Ah, eh, claro, es importante mencionar sobre todo...bueno yo tengo conocimiento de unas aviadoras que participaron en la Segunda Guerra y claro también mencionarlas.

Entrevistadora: Claro, por ejemplo, ellas son las brujas de la noche.

Entrevistado: Uno comete muchos errores que las olvida mencionar, pero yo en lo personal no menciono nombre de los militares, no, ninguno, para mí no es tema el nombre de los militares.

Entrevistadora: Lo enfocas a lo político social.

Entrevistado: Claro, y ahora que lo recuerdo, al fin lo recordé, yo si menciono a mujeres que participaron y que fueron parte importante de la historia, que dejaron marca. Por ejemplo, yo trabajé, pero fue algo muy leve por el tiempo que tenía, con Ana Frank...o también mencioné a Hannah Arendt y su texto *La banalidad del mal*, más que nada la recomendé.

Entrevistadora: ¿Y con que fin las pones? También pasando a la pregunta siguiente qué tiene que ver con si es posible realizar una dialogicidad respecto al enfoque de los contenidos entre tú, como docente, y tus estudiantes, esto poniéndolo también en que sea más atractivo el contenido y también que sea potenciador de habilidades, tanto para ellas, ellos y ellos.

Entrevistado: A ver, me cuesta un poco entender la pregunta, ayúdame jajaja

Entrevistadora: Voy de nuevo, la primera parte...tiene como dos o tres partes ésta pregunta, son preguntas densas, así como pesadas. En primer lugar, es si es posible realizar una dialogicidad respecto al enfoque de los contenidos, yo creo que, personalmente por lo que te escuchado, lo has hecho igual, o sea, tú le preguntas a tus estudiantes que quieren aprender prácticamente, les pones como las cartas del contenido y también es, si esto, esta dialogicidad que se produce, primero si es posible es esa la primera pregunta paremos ahí en ¿Si es posible?

Entrevistado: ¿Cómo si es posible generar un diálogo con los estudiantes?

Entrevistadora: Claro, respecto a los contenidos y al enfoque de los contenidos.

Entrevistado: Aaah si, no, si, uno también enfoca el diálogo, también, que uno quiere tener. Por ejemplo, si yo quiero hablar de los derechos humanos, yo como profesor, como docente enfoca todo el tema con preguntas bien específicas con respecto al tema que uno quiere trata.

Entrevistadora: Lo intencionas.

Entrevistado: Intencionas, eso mismo, esa es la palabra.

Entrevistadora: Y otro tiene que ver también con cómo lo receptionan tus estudiantes, tú has podido ver que está dialogicidad ayude a que el contenido se vuelva más atractivo para ellos,

pero que también sea potenciador de habilidades personales, con esto me refiero a que se vean representadas en la historia.

Entrevistado: Mmm, a ver, vamos por partes. Este diálogo ¿Qué es lo que tiene que ser entonces?

Entrevistadora: Este diálogo tiene dos partes ¿Tú crees que vuelve más atractivo el contenido para tus estudiantes el poder tener este diálogo previo? Preguntarles que quieren aprender y tú también recabar esas respuestas y trabajar el contenido entorno a esas respuestas sin dejar de intencionar para donde tú quieres llevar el contenido.

Entrevistado: O sea, si se hace más atractivo porque podemos, con ese diálogo y sus respuestas también, se puede hacer un trabajo, no sé, múltiple, por ejemplos hablar sobre un derecho humano, pero también juntarlo con otro tema, por ejemplo, el género, si una estudiante está interesada en género podemos intencionar con ambos temas ¿Ya? Como, por ejemplo, si me combinan derechos humanos con como las mujeres fueron vulneradas en esta época, cómo se vulneraron los Derechos Humanos de las mujeres, específicamente en esta época, como se manifestaron en concreto. Y si lo queremos llevar para que le haga sentido, y si queremos llevarlo al presente, podemos dar cuenta que algunas cosas que ocurrieron en esa época siguen ocurriendo actualmente, pero con distintos matices, no bajo un estado totalitario, pero si bajo un estado democrático y enfocado en otras cosas.

Entrevistadora: Y justamente ahí hilaste la segunda patita de esta pregunta que es ¿Si potencia habilidades personales para los estudiantes el verse reflejados en este contenido que como profesor entregas?

Entrevistado: Si, si potencia habilidades en algunos ejes, por ejemplo, la empatía histórica es algo que es muy difícil de lograr y si se logra hacer ese trabajo que te mencioné hace poquito, en la pregunta anterior, tu puedes concretar eso muy bien.

Entrevistadora: ¿Y tú consideras que es importante que las, los, los estudiantes lleguen a desarrollar la empatía histórica?

Entrevistado: Si, para mí la empatía histórica es lejos uno de las más trascendentales porque así no cometemos errores de ver a la, no se, a ciertos sectores como ajenos o prácticamente sin historia, eso es lo que pasa constantemente con los sectores populares, con las clases populares

que, como su historia prácticamente está tan olvidada, poco se cuenta de ellos la empatía hacia estos sectores no existe. Para mí el ejemplo más concreto de esta poca empatía con estos sectores son los boomers, la educación de los boomers, ¿Cómo fue la educación de los boomers? Con una historia positivista, mediante la historia de héroes, de solo figuras que fueron importantes y que aparecen solamente en todos los textos y para ellos, esa es la historia de los boomers, una historia bien rígida y por eso nos podemos encontrar con los comentarios de esas personas hacía, no sé, los inmigrantes, hacia las mismas mujeres si los boomers tienen un pensamiento machista muy arraigado. El tema es también que en su educación formal la historia de las mujeres es existente.

Entrevistadora: Entonces ahí pasamos a la última patita de esta entrevista, me encanta porque con tu respuesta me holaa súper bien la pregunta que viene jajaja.

Entrevistado: Ahí se hace lo que se puede jajaja

Entrevistadora: ¿Consideras tu qué es necesario incorporar dentro formación inicial docente, cualquiera sea la disciplina, y aún más en docentes como nosotres, que somos de historia, un ramo con perspectiva de género y/o de pedagogía feminista en nuestra formación de pregrado?

Entrevistado: Sí, creo que también te lo mencioné al principio, es importante. Pero nosotros como carreras humanistas también tenemos cierta formación, no digo que sepamos todo porque cometemos muchos erros con respecto al género; muchos muchos erros con respecto a comprender el género, comprender el feminismo también, entonces en esa parte si es necesario tener asignaturas con enfoque de género y también, no que sea obligatorio la historia de las mujeres para comprender desde históricamente a la mujer, que también ha sido una historia fundamental para el de venir de los sucesos, y también en otra disciplina yo encuentro que sí, también se hace aún más fundamental este tema...por ejemplo, en las ciencias encuentro que es necesario también este tema de alguna asignatura que sea con enfoque de género o netamente feminista, ramos que sean de esta temática.

Entrevistadora: ¿Y cómo crees que tener un ramo de perspectiva de género o un ramo de pedagogía feminista en nuestra formación de pregrado puede contribuir al momento de que nos enfrentamos a la vida profesional?

Entrevistado: Bueno, sobre todo el tema de los docentes, tener algo que nos enfoque sobre todo en temas de género, permitiría a muchos docentes, docentes que yo he visto generando

tanto en amigos que estudiaron ciencias y en otros colegas actualmente, en como diferencian, como aún se genera esa diferencia evaluativa, por ejemplo, entre mujeres y hombres, eeh, no se los profesores dicen ya, porque las mujeres no están participando y como que hacen una competencia, no sé si me explico.

Entrevistadora: Si

Entrevistado: Aquí las mujeres no están hablando, los hombres están siendo mejores, entonces no es necesario, son todos nuestros estudiantes iguales, no se dividen en dos grupos. Entonces todo ese tema de tener asignaturas con enfoque de género o perspectiva de género por lo menos ayudaría a eliminar estos errores.

Entrevistadora: Que son sesgos al final, son estereotipos

Entrevistado: Claro

Entrevistadora: ¿Y tú crees que es posible abordar contenidos curriculares, estamos hablando del currículum en específicos de Historia y Ciencias Sociales para enseñanza media, incluyendo tercero y cuarto medio, formación ciudadana, desde una perspectiva de género o de una pedagogía feminista? O de ambas juntas.

Entrevistado: ¿Cómo que haya una unidad dices tú?

Entrevistadora: No, los contenidos, porque el currículum nacional existe, no es algo que como profes tocamos, aún, lamentablemente aún no somos parte de la discusión de que se enseña, pero eso que ya existe, que ya está, que se llama en nuestro caso currículum nacional de historia, geografía y ciencias y de enseñanza media específicamente porque es donde nos movemos, incluyendo tercer y cuarto medio, porque ahora tercero y cuarto medio tiene un currículum diferente de formación ciudadana...

Entrevistado: Pero yo no hago formación ciudadana eso sí, yo hago economía en tercero y cuarto.

Entrevistadora: Ya, pero...los ramos de historia, con los contenidos del currículum nacional ¿Tú crees que es posible trabajar un contenido que viene del currículum nacional, que está ahí, que te entrega el OA (objetivo de aprendizaje), etc, con perspectiva de género o con pedagogía feminista?

Entrevistado: Mira si el profesor es capaz de hacerlo, como decirlo, si puede orientarlo ese tema efectivamente es posible, todo, todo tema es posible, toda unidad es posible orientarla con una perspectiva de género, sin embargo, ahí está: quién tiene la capacidad para lograr hacerlo y quién tiene los conocimientos necesarios para hacerlo sin errores y que no sea algo forzoso sino, como que se orienten y surjan y que sea una clase espectacular.

Entrevistadora: Y pasando...me encanta, de verdad me encanta que me unas las preguntas ¿Se puede incorporar la perspectiva de género, entonces, y/o la pedagogía feminista a la unidad que estábamos hablando de crisis, totalitarismo y guerra?

Entrevistado: Si, definitivamente si, como tú también me has planteado en las preguntas y hemos estado hablando, definitivamente de puede.

Entrevistadora: ¿Y tú cómo profe como lo harías? Que le agregarías para decir ya, m clase tiene perspectiva de género.

Entrevistado: Incluso ni siquiera forzarlo a que tenga perspectiva de género, por ejemplo, cuando hablábamos de la crisis del 29', empezar a orientar e ir metiendo el rol que tuvieron las mujeres en la crisis, de cómo se hizo tan importante el trabajo doméstico para hacer subsistir a las familias que se vieron vulneradas, después podemos pasar el tema de los totalitarismos, en como las mujeres tuvieron una mayor adhesión a las ideas fascistas, las ideas nazistas ¿Cierto? Porque es un hecho que las mujeres tuvieron una alta adhesión a las ideas de Hitler, y porque se dio esto; después continuando con la guerra y la participación de las mujeres...en el tema de la segunda guerra mundial si me gustaría, contar algunas historias anecdóticas en torno a la segunda guerra, como, por ejemplo, la famosa Coco Chanel, de claro, la importancia que tuvieron las mujeres como espías también, todas ellas trascienden. Y ahí dar cuenta de que cuánto hombres como mujeres han participado en estos procesos históricos, sobre todo en esta unidad en la que estás enfocada.

Entrevistadora: Existimos

Entrevistado: Claro, existen

Entrevistadora: Y llegamos a la parte final de nuestra entrevista con la última pregunta, que es actual, es súper actual. ¿Tú crees que hoy día, en pleno mundo, Chile 2021 y los años previos (todo el contexto que nos ha envuelto en este último tiempo), demanda, tanto de estudiantes

como de la sociedad en general, ¿entregar un valor histórico a las mujeres y a las personas disidentes también?

Entrevistado: ¿Cómo si sea una demanda actual?

Entrevistadora: Claro, eeh, tú crees, o sientes, que hoy en día la sociedad actual como nos venimos desenvolviendo en ella, porque somos parte de la sociedad, no nos podemos sacar. ¿Existe o expresa una demanda, tanto social como de estudiantes propios? Cuando tú trabajas con tus estudiantes, ¿Sientes que hay una demanda por entregarle un valor histórico tanto a las mujeres como personas disidentes?

Entrevistado: Mira, por parte de los hombres, de los hombres que se sienten cis género de verdad no hay mucho interés, hay que forzar el interés para que haya un intentes, valga la redundancia, sin embargo, he notado que en algunos colectivos disidentes y también algunas agrupaciones feministas evidentemente el interés con que la educación tenga una perspectiva de género y también una pedagogía feminista sea aplicada es bastante grande.

Entrevistadora: ¿Y tu crees que las profes, los profes, les profes somos capaces de hacernos cargo de esa demanda?

Entrevistado: Es que los profes tenemos qué hacemos cargo de tanta cosa que una más ni sería algo más de trabajo, pero mira, de que todos pueden todos pueden ahora quién tiene la voluntad de hacerlo realmente ahí está el tema.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que las profes, los profes, les profe de historia en específico, porque somos quienes trabajamos los con los procesos históricos, los procesos sociales, podamos armar una posible respuesta a esa demanda por visibilización histórica?

Entrevistado: Bueno si trabajamos si se hiciera, no se, un programa en conjunto o si existieran una unidad docente como tal, una coordinación docente que sea más allá del colegio de profesores me refiero yo, si se puede ampliar y responder a la demanda que tú me estás mencionando. Me acuerdo, por ejemplo, ¿Cuándo fue? El 2018, cuando todos los profesores de historia fuimos ahí presente en contra de este cambio de la eliminación del área de historia como ramo obligatorio en tercero y cuarto medio.

Entrevistadora: Y tú cómo profe a cargo de un curso, hoy, actualmente ¿Has sentido por parte de tus estudiantes una curiosidad o explícitamente una demanda? Porque también hay

estudiantes que tiene la pachorra para decirnos “profe yo quiero saber más de esto o porque no tiene esto”

Entrevistado: Mira, me pasó en segundo medio. Dos estudiantes me preguntaron que cuando íbamos a ver el 8 de mayo, me preguntaron textual cuando vamos a ver el 8 de mayo porque, ha sido un caos este colegio, tenían otro profesor que no alcanzo a ver ese contenido, yo intenté ajustar el currículum, pero no, no pude, no fui capaz así que le envié algunas noticias con respecto al 8 de mayo, la historia del 8 de mayo también, y ahí creo que aparecía bibliografía a la cual ellas podían recurrir.

Entrevistadora: Te tensionaron

Entrevistado: O sea, el 8 de marzo

Entrevistadora: Si, el 8 de marzo, pero te tensionaron

Entrevistado: Mayo diciendo yo...claro, ellas mismas preguntaron en la clase. Me sorprendió también, por ejemplo, en sexto básico cuando hable sobre los actores sociales de la independencia, este es otro tema, otra unidad, pero los estudiantes, todos, hombres y mujeres, fueron capaces de poder abrir la problemática en torno al rol de la mujer y el como la mujer ha sido constantemente silenciada por parte de la violencia que se ejerce en la familia, yo ahí quede bien sorprendido en ese aspecto.

Entrevistadora: Eso te iba a preguntar, reaccionaste tu a estas tensiones.

Entrevistado: Bueno, yo intensione con sexto básico el tema de la mujer así que esperaba ver participación pero nunca espere que fuera tanto también, les intencionaba en que, no se, tenían una vecina que estaba viviendo lo mismo que esa mujer en la época de la independencia: que era muy católica y que su marido la también la maltrataba y, bueno, opinaban que es una lástima que todas esas cosas se sigan repitiendo hasta el día de hoy sí ha pasado tanto tiempo, que la gente tiene que cambiar, todos esos comentarios típicos de niños que cuando no les parece algo van y te lo dicen. Ahora con respecto a las chicas de segundo medio que me preguntaron sobre el 8 de marzo, ahí, como decirlo, quede perplejo y quedé congelado porque yo, hasta a mí se me fue, ahí quede un poco cohibido.

Entrevistadora: Y ya para englobar y para cerrar ¿Qué te provocó está entrevista como profe?

Entrevistado: Es que se me olvida que soy profe, se me olvida jajaja

Entrevistadora: Pero aquí estamos en dos dimensiones, que te provoca como persona y como profe, aunque el profe no está muy alejado de la persona.

Entrevistado: Claro, es una persona. En general, por lo menos me sentí cómodo con la entrevista, yo creo que influye el tema de que te conozco y también, como ya sabíamos, yo sabía de qué se trataba el tema más o menos y yo se también que no soy heterosexual, por lo menos yo siento que tengo la capacidad de equivocarme sin tapujos, de cometer errores, si también...uno no lo sabe todo

Entrevistadora: Y en la temática, ahí ya como en dimensión docente ¿Te provoca algo la entrevista como profe?

Entrevistado: Quizás me abriste la curiosidad a intencionar aún más estás clases a una perspectiva más de género. Si, se me abrió la curiosidad, quizás debería trabajar en ello, en orientarlo a una perspectiva de género, resaltar la existencia de la mujer en toda esta parte de la historia.

Entrevistadora: Bacán, hemos terminado, muchas, muchas, muchas, infinitas gracias.

Entrevista n°2

Entrevistadora: Como te había comentado por el correo, hay una primera parte que es bastante general que tiene que ver con aspectos casi de cuestionario así que con eso vamos a comenzar, lo primero que te voy a preguntar es ¿tu edad?

Entrevistada: ¿Pero ¿cómo? Jajaja, 31 años.

Entrevistadora: ¿Y tú género?

Entrevistada: Cis-género femenino.

Entrevistadora: ¿Y dónde te formaste como profe de historia?

Entrevistada: Yo soy licenciada de historia y profe de historia de la Católica de la Santísima concepción.

Entrevistadora: ¿Y cuantos años de ejercicio docente llevas?

Entrevistada: 6.

Entrevistadora: Y también super relevante la última pregunta de este apartado es ¿has realizado algún estudio de profundización o especialización? Entiéndase como cursos, seminarios, post grados, magister, etc.

Entrevistada: Si, tengo dos...mm.... tengo un diplomado en gestión curricular y de recursos humanos de la USACH y el magister de estudio de Género y mención Humanidades de la Chile (Universidad de Chile).

Entrevistadora: Ese es el que más me importa jajajaj.

Entrevistada: Me imagino que sí, me imagino jajaja.

Entrevistadora: Entonces ahora entramos ya a la profundización, la primera parte tiene que ver con el desarrollo de la pedagogía feminista, principalmente en Latinoamérica y sobre a que conoce o sabe al respecto de la perspectiva de género y/o pedagogía feminista, entonces la primera pregunta es justamente esta ¿Qué entiendes tu por perspectiva de género o de pedagogía feminista o de ambas?

Entrevistada: Ya, eeh...bueno, para mí la pedagogía de género o con enfoque feminista o con enfoque género tiene que ver con... el interpretar que dentro del aula tanto niños como niñas, ya sean cisgénero, trans... da lo mismo, en el sentido de la palabra, para que todos tengan las mismas opciones y las mismas posibilidades; se trata de que haya una equidad educativa...en donde se rompan con los patrones antiguos de: las niñas son malas para matemáticas, donde los niños son malos para el idioma, entonces hay que tener más...eeh... hay que ser más...a ver, estoy buscando la palabra, hay que ser más...eh... más flexible con ellos frente esas asignaturas porque por su género no están dado para ello, así como también el tema de los roles de género dentro del aula, ya? O como incluso entender o comprender desde la perspectiva de género cuando tu llamas a un alumno, una alumna, por su apellido tú le estas faltando el respeto... ya? Que es una falta de respeto porque ese niño tiene un nombre...tiene una forma en que le digan y que también se debe llegar a una, eh, a un consenso de que si a un niño no le gusta su nombre ver de qué forma le gusta que lo nombre, que la nombre. Entonces de repente para mí a veces no es muy necesario el tema del lenguaje inclusive porque tú tienes que ser inclusivo de todas las maneras, no sacas nada con tener un discurso inclusivo, pero a la hora de, mmm, ver quien participa más en clases seleccionas más a niños, menos a las niñas, o viceversa. Entonces al final tiene que ver con eso...tiene que ver con los espacios que ocupamos, con los espacios que (...), por los espacios, perdón, que nos permiten generar una pedagogía un enfoque de género.

Entrevistadora: Y respecto justamente a propiciar espacios de pedagogías con enfoques de género o pedagogías feministas, ¿En algún momento de tu formación universitaria, la del pregrado, existió algún ramo...

Entrevistada: No.

Entrevistadora: ...o algún taller o clase específica?

Entrevistada: No, yo sé que por lo menos en mi carrera no. Yo sé que la universidad que tiene un ramo de perspectiva de género, de pedagogía de género, es la Católica, la PUC.

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que no se realizan ramos con enfoque de género o de perspectiva de género o, derechamente, de pedagogías feministas en la carrera de pregrado de pedagogía?

Entrevistada: Porque, mmm, no es un tema que importe. ¿Por qué no es un tema que importe? Porque resulta que yo en mi pregrado hice en la licenciatura y en la pedagogía hice temas de género, yo partí con temas de género desde ahí (...) y resulta que claro, no hay mayor necesidad para ellos porque resulta que la academia es un lugar donde principalmente trabajan hombres, no mujeres (...), entonces es un espacio dominado por el patriarcado, por lo masculino; la Historia, sobre todo en historia, que tu bien lo debes saber, la Historia es de ellos, no de ellas, la Historia contada por ellos.

Entrevistadora: Y en base a eso también tú (...), o sea, obviamente si, el campo de la Historia es un campo masculinizado totalmente. ¿Has tenido...? Tú me habías contado que habías hecho un...mm...un grado académico más, un magister si no me equivoco, en género.

Entrevistada: Si, en género

Entrevistadora: Si, eh, ¿Cuál fue el fin de indagar o de entrar en la especialización?

Entrevistada: Porque es un tema que me gusta, que encuentro que es un tema necesario porque, em, siempre me ha gustado, encuentro que no existe el sexo débil que todos dicen que cuando leía los textos en licenciatura en Historia y veía que eran puros hombres, que eran puros textos escritos por hombres principalmente, las bibliografías eran siempre casi “que tenemos a Sergio Villalobos, que tenemos a Le Goff que tenemos (...)” a todos los profesionales son hombres, todos los que te hacen a leer son hombres y en muy pocas ocasiones te hacen leer a mujeres

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Entonces el trabajo de la historiadora queda invisibilizado. “Ay no es que ella se dedica a lo de las mujeres, ay no es que ella se dedica a lo del patrimonio”. Ya, Isabel Cruz de Amenábar quizás, eh, se dedica al tema del patrimonio y a la colonia, pero pucha yo en la universidad jamás me hicieron leer quizás un libro de Margarita Iglesias que es Historiadora Colonialista que se dedica a estudiar el, eh, trabajo o incluso la labor de la mujer o como hubo mujeres que a través de sus testamentos dejaron parte importantes de lo que hicieron o la Cacica de Macul, y que ella trabaja eso desde la época colonial o que existan mujeres colonialistas, pero eso no se ve, más cuando estudias en regiones, es mucho menos.

Entrevistadora: Ya (...) si, hay todo un sesgo al trabajo de las mujeres...

Entrevistada: Así es

Entrevistadora: Que, además, es la misma historia

Entrevistada: Exacto, se supone que es la misma historia solamente que no se cuenta la parte de nosotras, solo se cuenta la de ellos porque se supone que ellos son los héroes

Entrevistadora: Y ahora vamos a entrar en la parte ya como especifica curricular que tiene que ver con Crisis, Totalitarismo y guerra, que es la unidad 1 de segundo medio

Entrevistada: Sip

Entrevistadora: Que es la que te pregunte anteriormente si habías podido trabajar

Entrevistada: Si, he trabajado las dos versiones del currículo

Entrevistadora: Ya bacán, mejor todavía porque nutre aún más las respuestas. ¿Qué metodologías utilizaste, recurrentemente, frente al momento de entregar este contenido en particular de la unidad, estamos hablando de la unidad completa, a tus estudiantes?

Entrevistada: Investigación, estudio de caso, desde el año pasado el ABP

Entrevistadora: Y has notado alguna, em, porque (...), son bastante, aunque similares, diferentes, sobre todo el aprendizaje basado en proyecto (ABP), ¿Qué te hace elegir esas metodologías en particular?

Entrevistada: Eh, primero independientemente yo estudio, o sea, yo, perdón, yo trabajo en un colegio particular subvencionado por lo tanto más allá de la metodología que yo deseo o no desee utilizar es la que te impone el sistema, entonces realmente no existe un libre albedrío al 100% porque tú tienes que responder a un estándar de educación y tú tienes que saber responder a una exigencia educacional dentro del mismo sistema ya sea en micro o macro

Entrevistadora: Ya, en cuanto al enfoque metodológico ¿Pasa lo mismo? O podrías identificar algo que tu realmente haces

Entrevistada: No, ahí ya el enfoque que uno le va dando cambia. Pero, aun así, eh, los colegios desde mi perspectiva te limitan.

Entrevistadora: ¿Y qué enfoque has usado tu a la hora de entregar este contenido y como lo has visto limitado por el colegio?

Entrevistada: A ver, por ejemplo, si yo hubiese querido, años antes, aplicar solamente estudios de caso a través de ABP, ya sea en problemas o proyecto (los dos ABP), no hubiese sido posible ¿Por qué? Porque se me hubiese realizado la problemática de que a fin de semestre la prueba de evaluación no era el proyecto, no era el resultado de una investigación o el resultado de un portafolio, o de una investigación de un informe, ahí no quedaba el proceso para el colegio, sino que el proceso debía concluir con una evaluación semestral de 45 a 50 preguntas estandarizada prácticamente porque son preguntas de alternativas y todo el tema. Entonces, obviamente te limita y te limita aún más cuando los coordinadores o jefes técnicos, que se supone ellos son los que más saben, mezclan metodologías.

Entrevistadora: Y hablando justamente de lo oficial por así decirlo, ¿Tú has usado el texto del estudiante para trabajar esta unidad de segundo medio?

Entrevistada: Si, pero muy poco, sobre todo los nuevos muy poco ¿Por qué los nuevos muy poco?

Entrevistadora: Claro

Entrevistada: los nuevos cometieron el error de que si antiguamente el texto escolar, hablemos del texto escolar del 2015, el Águila, que es uno morado con blanco que no se si lo tienes

Entrevistadora: Si, lo uso de hecho jajajaja

Entrevistada: Ya, ese si tú te fijas tiene bastante actividades de avance de procesos ¿Cierto?

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Y que tiene mucha gráfica bonita y que te ayuda a que el alumno tenga la información precisa, el contenido que es entendible para él que tenga un léxico amigable. Pero si tú te vas al libro de ahora que si no me equivoco es SM, el del año pasado quizás era un Santillana, que se usó hasta el año pasado o antes pasado, que es ese morado grueso que era gigante y el de ahora es un poco más pequeño, pero es de la, eh, SM, tiene muchas fuentes; abusa de la fuente histórica, es prácticamente un collage de fuentes históricas. Entonces tú te enfrentas con alumnos que, en un sistema educacional mixto público, eeeh, no sabe utilizar la fuente. Tú quieres hacer una actividad, pero chuta, todas las actividades que están comprendidas en esos textos desde, puedo hablarte de quinto a cuarto medio, son solamente comprensión de lectura: analizar, sintetizar, reflexionar, pero no hay nada para que el alumno pueda crear... pueda

evaluar. No, es todo de una manera, a ver, ni siquiera te permite partir de lo más básico con conocer: no. Es esto, un párrafo o dos párrafos de explicación del contenido y listo, y vamos con la fuente y fuente y fuente y fuente...y eso te limita.

Entrevistadora: ¿Y a qué crees que se debe este abuso de fuente en los textos escolares?

Entrevistada: Yo creo que paso del hecho...mira, sin ser muy muy pitonisa ni maga yo creo que fue porque los textos escolares antiguos carecían de fuentes para comprender mejor los procesos históricos, pero se llegó a un proceso en dónde ya se abusa de la fuente histórica

Entrevistadora: Se fue al otro extremo

Entrevistada: Si, fue un extremo. Ejemplo, no sé si has visto el libro de octavo básico

Entrevistadora: No, no he visto el libro actual, no lo he visto

Entrevistada: El actual, el libro actual de octavo básico no tiene descrita las etapas de la revolución francesa, las menciona, pero no las desarrolla. La manera en que la desarrolla es poniendo fuentes, pero fuentes escritas por viejos escritas del 1600, del 1900, que ni siquiera conocen los chiquillos

Entrevistadora: Claro, los lleva a la fuente primaria

Entrevistada: Exacto, fuentes primarias, o secundarias incluso, que también se alejan de su realidad. Los niños más grandes siempre quieren saber de la primera o segunda guerra mundial por temas de juegos.

Entrevistadora: Justamente a eso me iba a referir, porque claramente la unidad que yo trabajo es de guerra...

Entrevistada: Es de guerra

Entrevistadora: Es segunda guerra mundial justamente

Entrevistada: Entonces tiene que ver...es lo mismo que te puede pasar con séptimo cuando tienes que ver el tema de los dioses o que tienes que ver Grecia y Roma y te dicen al tiro ¡Profe los dioses! O que incluso, que a mí me pasa, te cuestionan porque no pasas los dioses nórdicos, porque hay juegos de dioses nórdicos, y te preguntan ¿Profe y existieron de verdad? Y si, pero en Chile nosotros no los vemos.

Entrevistadora: Y una pregunta, en este abuso de fuentes que tiene el texto escolar, que también es una unidad de guerra justamente y que está elegida con su qué, porque se ve una supremacía ¿Tú has visto una supremacía en esas fuentes o crees que las fuentes están repartidas con equidad?

Entrevistada: ¿En cuanto a qué? ¿En cuanto a temas de género?

Entrevistadora: En cuanto a sujetos históricos.

Entrevistada: No, yo creo que ahí está súper cargado

Entrevistadora: ¿Y hacia quién?

Entrevistada: Hacía el tema del hombre

Entrevistadora: Y, em ¿Tú qué esperas cuando trabajas...?

Entrevistada: Porque ya, tú estás viendo ¿Qué periodo? ¿El periodo de segunda guerra mundial o primera?

Entrevistadora: Segunda guerra mundial; Crisis, totalitarios y guerra

Entrevistada: Ya, el texto nuevo de segundo medio, cierto, que no se si será el mismo que tú tienes, es uno que trae una tele afuera, trae puras televisiones

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Ya, ese es el de SM ¿ya? Y tú me dijiste que estabas utilizando el del año 2015

Entrevistadora: Voy desde el 2015 al 2020, entonces mi pregunta tiene relación con que cuando tú revisas el texto y ya reconocimos desde tu parte y también yo haciendo la labor respectiva hay un abuso de fuentes en los textos actuales que trabajan, no solo esta unidad, sino que trabajan el contenido del ramo de historia ¿Qué fuentes ves más? En cuanto a sujetos y sujetas históricas, esto obviamente desde la perspectiva de género. Por ejemplo, ¿Tenemos fuentes de mujeres? Y si tenemos fuentes de mujeres ¿Qué tipo de fuentes tenemos en el texto? Y si las ocuparías o no o si las ocupas o no y el porqué.

Entrevistada: Por ejemplo, yo, eeh, si, mira, si yo me pongo incluso a ojear este texto las fuentes que te salen de mujeres son casi nulas.

Entrevistadora: ¿Y a qué crees tú que se debe que no haya fuentes de mujeres en los textos escolares? A pesar de que son sujetas históricas que son parte de la historia.

Entrevistada: Ya, ¿Por qué en el texto no existen o son casi nula? Porque hay una necesidad de abarcar demasiado contenido. Recordemos que con la reforma curricular en dónde se pasa a tener educación ciudadana en tercero y cuarto medio se acortó un año en dónde tú podías ver todo lo que era historia de Chile, ¿Cierto? Que era en tercero medio

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Por lo tanto, se tuvo que condensar todo el contenido de tercero y cuarto medio en primero y segundo medio, lo que obviamente hizo pensar a la gente del ministerio que, pucha, la historia no es lineal, la historia no es parcelada, la historia no es de esta forma o de esta otra, entonces, bueno, que mal va a tener que los chiquillos mientras ven Europa, América y Chile...ninguna según ellos, porque así es la historia y la comprenden ellos que son adultos y como el adultocentrismo es el que gana. Pero el problema es que cuando tú enfrentas a un estudiante, y yo creo que te ha pasado, quizás, a qué entienda el proceso de lo que estaba pasando en Europa, que pasaba en América y que pasaba en América, no entiéndase como Estados Unidos y después América del Sur, sino que todo América...le explota el cerebro porque mientras algunos estaban más avanzados nosotros estábamos más atrasados...y se pega un salto dónde ya, se ve el tema de la segunda guerra mundial en dónde casi el rol de las mujeres es inexistente.

Entrevistada: Pero luego te salta la guerra fría y de la nada ¡pum! Golpe de estado en el 73'

Entrevistadora: Estamos, claro, estamos llegando al 80'

Entrevistada: Entonces ¿Qué pasó en el 40? ¿Dónde está el MEMCH en Chile? ¿Dónde están las revoluciones feministas? ¿Dónde están los obreros feministas de la palanca, la alborada, si es siglo XX? ¿Dónde está la cuestión social que se vivió en el norte por parte de las trabajadoras, de las obreras? No están, no existe.

Entrevistadora: ¿Y qué aspectos...?

Entrevistada: Por lo tanto, hay un sesgo

Entrevistadora: Exacto, ¿Y qué aspectos del contenido de esta unidad en específico, cuando tú la trabajas, esperas que sea significativo en tus estudiantes?

Entrevistada: Ya, yo para que sea significativo doy lectura, pero yo manejo los libros de, eh, historia de las mujeres que la Sonia Mortecinos fue la coordinadora y la editora, por lo tanto, yo saco textos de ahí. Entonces yo les presento lo que pasaba en Chile, les presento lo que pasaba en la época, pero desde una perspectiva súper feminista.

Entrevistadora: Y esa, esa estrategia, porque termina siendo una estrategia metodológica y didáctica, al momento de entregar el contenido ¿Se vuelve una dialogicidad con tus estudiantes? O sea, ¿Es posible dialogarlo con ellos?

Entrevistada: Si

Entrevistadora: ¿Están conscientes de que la profe es así?

Entrevistada: Si, de hecho, los acerca a la realidad de Chile, ya no es algo lejano porque yo les he colocado textos dónde se relatan, no sé, como la mujer campesina llegó a la ciudad y comenzó a armar sus ranchas, comenzó a armar sus casas, eeh, además que di semejanzas de cómo vivían en el campo y eso impacta, impacta ver como la mujer también ha sacado adelante un país y ha sido parte de la Historia pero que aun así en los dentro de los textos oficiales no aparece.

Entrevistadora: Y ese efecto, ese efecto de impacto ¿Crees tú que ayude justamente a que el contenido sea más atractivo y potenciador de las habilidades de los chiquillos y las chiquillas?

Entrevistada: Si, ayuda bastante porque les saca del enfoque solamente del libro.

Entrevistadora: Los lleva a su realidad.

Entrevistada: Los posiciona y los lleva a un contexto mucho más cercano

Entrevistadora: Ahora entramos a la última parte que tiene que ver con futuras construcciones de una pedagogía feminista dentro de la sala de clase. Entonces la primera pregunta es ¿Tu consideras necesario incorporar dentro de la formación inicial de docentes de historia, y docentes en general de cualquier tipo de pedagogía, un ramo específico dentro de las mallas curriculares de pedagogía feminista o perspectiva de género?

Entrevistada: Si, sería ideal, de hecho, yo lo he propuesto, he mandado propuestas de un ramo de currículum de género y todo, pero...no ha sido bien valorado, no ha sido tomado en cuenta

Entrevistadora: ¿Y cómo crees tú que un ramo, en este caso de currículum, con perspectiva de género podría potenciar la labor docente?

Entrevistada: Es que yo le digo currículum porque recordemos que el currículum, el currículum lo abarca todo, no es solamente el tema de contenido, el currículum es también evaluación, es didáctica. Entonces de lo curricular tiene que partir porque los alumnos no pueden llegar a un momento en dónde incluso al saludar a un estudiante, no sepan cómo saludarlo o que le digan por el apodo o que le digan por el apellido o que le digan de la forma que se les ocurrió. Por tanto, debe haber una conciencia de género...

Entrevistadora: Claro

Entrevistada: Tiene que haber una conciencia y una cultura de género, así como tiene que haber en los colegios una cultura del trabajo colaborativo, tiene que haber una cultura de género, en dónde desde el inspector, la directora o un auxiliar de aseo sepa que a si una niña se le saluda con un *hola mi reina* eso no está bien.

Entrevistadora: Entonces en base a lo que me dices, vamos...voy a juntar la pregunta 2 y 3 porque prácticamente ya me las respondiste jajaja. Tiene que ver con qué ¿Es posible desarrollar los contenidos de Historia y Ciencias Sociales a través de una perspectiva de género o una pedagogía feminista?

Entrevistada: Totalmente, son posibles...si

Entrevistadora: Claro, es posible abordar el contenido específico de Crisis, totalitarismo y guerra

Entrevistada: Sii, es posible abordarlo. O sea, hay que irse incluso a la época de la primera guerra mundial, o sea, sin las perspectivas de género, sin que las mujeres hubiesen salido a trabajar, si no se hubiesen apoderado, o empoderado, de la industria porque necesitaban mano de obra, no hubiese sido posible llevar a cabo la guerra...quizás hubiese terminado mucho antes

Entrevistadora: Y bajo esta línea de entregarles el valor histórico derecha mente a las sujetas históricas, y a les sujetos que nombramos aún menos, ¿Tú sientes que hoy en día, en el Chile

del 2021, hay una demanda tanto de estudiantes como la sociedad de entregarle el valor histórico a estos no-sujetos que son las mujeres y las disidencias también?

Entrevistada: Yo siento que hay una deuda histórica en el ámbito no solamente social, sino que también del estudio de la historia, de reescribir la historia, pero contada por los sujetos, por los otros, las otras, los sujetos y las sujetas que no son parte de la Historia oficial.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que los profesores y profesoras actualmente, o sea, quienes están en las salas de clases y quiénes estamos por salir a las salas de clases, somos capaces de responder a esa demanda?

Entrevistada: No, porque tiene que estar ligado a una ley. Sin ir más lejos en el año 2015 bajo el gobierno de Bachelet se estableció la unidad de equidad de género en el Ministerio, no se si lo sabias

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Ya, está oficina, cierto, y este tema elaboraron un plan de trabajo hasta el 2018, pero esa información, ese proyecto, ese trabajo que venía incluso con un tema de léxico, con un tema de, eh, perspectiva de género y todo nunca se llevó realmente a cabo porque, claro, esto el ministerio lo hace, lo oficia, lo informa a los superiores de cada colegio, pero de ahí la bajada de nivel a los docentes nunca llega.

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que falla ese canal comunicativo?

Entrevistada: Porque el colegio tiene que hacer muchas cosas y no hay una línea directa, no hay tiempo tampoco para una correcta y una óptima o un óptimo desarrollo docente...no hay espacio para la reflexión docente. Tenemos espacio en donde un consejo de profesores en verdad es tiempo perdido, porque lo que se hace es hablar del niño problema, de la niña problema, es una reunión informativa que perfectamente podría ser un mail, pero tampoco se hace una reflexión docente de acuerdo a las nuevas metodologías, las nuevas perspectivas

Entrevistadora Y para cerrar la entrevista, ¿Tú crees que, a los estudiantes actuales, a las, los, les estudiantes, les potenciaría socialmente el poder reconocer sujetas, sujetos y sujetos históricos abogados a su realidad?

Entrevistada: Si, totalmente, porque no serían un extraño en medio del espacio tiempo, no serían un extraño dentro de la Historia. Es lo mismo que cuando tú le pones a un niño un ejemplo de familia y resulta que él tiene una familia donde él y su abuela son una familia, pero dentro del concepto de familia que está enseñando la profesora ellos no existen...pasa lo mismo, o sea, el niño no se va a sentir identificado dentro de la sociedad. El niño trans, la niña trans, los niños homo no se van a sentir identificados porque no están dentro de la Historia, porque quizás el profesor va a decir ya, si, en los campos de concentración murieron por ser homosexuales, listo. Y sería, y no lo va a profundizar porque quizás también es un tema que le incomoda y porque este tema, está metodología, este tipo de pedagogía molesta...molesta porque te tienes que deconstruir y la deconstrucción no es fácil, tienes que dejar tus privilegios y tu situación de poder y de privilegio de lado. Y lo otro, tienes que dejar de lado el adultocentrismo, porque la educación no es para ti...

Entrevistadora: Claro

Entrevistada: Es para los, las y les niños, es para ellos...no para ti. Entonces el adultocentrismo se come la importancia de este tipo de pedagogías para generar mayor equidad.

Entrevistadora: Y ya, para ahora sí que sí cerramos jajaja, me surge otra pregunta ¿Validas entonces la resistencia pedagógica de las, los y les docentes?

Entrevistada: Si, pero yo no lo vería como una resistencia. Porque al final tampoco haces resistencia, ojo ahí. Cuando tú trabajas en el sistema, aunque tú te niegas tú vas a marcar una diferencia dentro del aula, pero no hay una resistencia mayor porque igual tienes que responder a un estándar ministerial y si tú no sirves, te van a echar.

Entrevistadora: Entonces desde esa perspectiva ¿Dónde podríamos llevar a cabo una pedagogía feminista o con una perspectiva de género?

Entrevistada: ¿Dónde se puede llevar a cabo? Primero, por eso yo te decía, primero debe partir del aula, de la cátedra. Tienes que deconstruir las formaciones pedagógicas

Entrevistadora: Claro, pasamos al cambio estructural

Entrevistada: El cambio tiene que sea estructural, tiene que ser de arriba hacia abajo porque desde abajo hacia arriba no vas a modificar una estructura gigante que está sobre ti.

Corpus Textual**Ficha para revisión de texto n°1**

<p>Información general sobre la fuente</p>	<p>Título: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (Texto del Estudiante)</p> <p>Autores/editores: Sofía Honeyman Lucchini; Camila Silva Salinas; Sebastián Quintana Susarte; Carolina Santelices Ariztía.</p> <p>Editorial: Santillana</p> <p>Año: 2019</p> <p>Unidad revisada: Crisis, Totalitarismos y guerra.</p> <p>Páginas de la unidad: 18-77 pág.</p>
<p>Conceptos Claves:</p> <p>Pedagogía feminista:</p>	<p>Aunque el texto, nos presenta aspecto de la vida de las personas en el contenido para entender los contextos socio culturales en los cuales las, los, les estudiantes se están adentrando, no busca a través de este ejercicio trabajar el sentir del contexto como primera prioridad.</p>
<p>Enfoque metodológico y curricular:</p>	<p>La unidad presentada en esta edición de texto, expone su estrategia metodológica desde una secuencia didáctica de asimilación, dando énfasis a los tipos de actividades que acompañan el contenido,</p>

	<p>con actividades conceptuales, procedimentales y actitudinales. Usa una variedad considerable de fuentes iconográficas como de texto, identificando cada una de ellas (fuente primaria/ secundaria)</p>
<p>Construcción de una pedagogía con perspectiva de género y/o pedagogía feminista:</p>	<p>El texto, a pesar de evidenciar un avance en cuanto a la perspectiva de género en los contenidos propuesto, lo hace desde fuente iconográficas, en donde expone a las sujetas históricas desde sesgos femeninos como lo es el rol de madre, de cuidadora, desde su vestuario y emocionalmente vulnerable. Sólo se aprecia el rol de las mujeres afrodescendientes en una imagen haciendo alusión al Jazz.</p>

Ficha para revisión de texto n°2

<p>Información general sobre la fuente</p>	<p>Título: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (Texto del Estudiante)</p> <p>Autores/editores: Pulo Flores Salinas; Pablo Neut Aguayo.</p> <p>Editorial: Sm</p> <p>Año: 2020.</p> <p>Unidad revisada: Bloque 1; Chile y el mundo a comienzos del siglo XX.</p> <p>Páginas de la unidad: 14-88 pág.</p>
<p>Conceptos Claves:</p> <p>Pedagogía feminista:</p>	<p>Al inicio del texto se expone una nota la cual explica la utilización de el pronombre “los” como genérico según la RAE (Real Academia Española) por lo demás, no trabaja las emocionalidades, ni sentires, tampoco repara en las vivencias de sujetas ni sujetos históricos, no reflexiona en ello ni proyecta ni visibiliza hacia las, los, les estudiantes.</p>
<p>Enfoque metodológico y curricular:</p>	<p>El texto en su inicio propone avanzar hacia el desarrollo de habilidades, como la ubicación temporoespacial, empatía histórica y pensamiento crítico. Aún así mantiene un bajo número de fuentes iconográficas e incluso de fuentes historiográficas siendo un libro de texto</p>

	escrito, con actividades de lectura y análisis constante según la temática.
Construcción de una pedagogía con perspectiva de género y/o pedagogía feminista:	A pesar que como di cuenta más arriba, el texto hace una aclaración a la utilización genérica del pronombre “los” no cuenta con mayor participación de sujetas ni sujetos históricos, no aparecen en fotografías ni en relatos de fuentes históricas, por lo demás, se exponen figuras clásicas del periodo estudiado como lo son Hitler, Churchill y Mussolini, más algunas fotografías de discursos donde se puede apreciar solo figuras masculinas ya sea como soldados u obreros.

Ficha para revisión de texto n°3

<p>Información general sobre la fuente</p>	<p>Título: Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018</p> <p>Autores/editores: Unidad de Equidad y Género.</p> <p>Editorial: Ministerio de Educación.</p> <p>Año: 2015</p> <p>Unidad revisada: texto completo.</p> <p>Páginas de la unidad: 32 páginas totales.</p>
<p>Conceptos Claves:</p> <p>Pedagogía feminista:</p>	<p>El texto nos presenta los espacios oportunos para la implementación de pedagogía con enfoque de género (no le entrega como tal el nombre de pedagogía feminista) y sus principales espacios son en el curriculum nacional, textos escolares, educación sexual y plan de formación ciudadana.</p>
<p>Enfoque metodológico y curricular:</p>	<p>Aunque el texto expone el curriculum como un espacio primordial de incorporación de perspectiva de género en la educación formal chilena en todos sus niveles, sólo indica que ha incorporado esta en I y II medio sólo en 5 unidades, sin especificar cuáles son, ni muestra</p>

	orientaciones metodológicas para trabajarlas.
Construcción de una pedagogía con perspectiva de género y/o pedagogía feminista:	El primer apartado del texto hace relación directa al feminismo interseccional y a la importancia de su validación en cuanto a la perspectiva de género como método de inclusión y visibilización escolar, Incluye esquemas los cuales explican de forma explícita la diferencia de género, orientación sexual y sexo; incluyendo incluso la expresión de género.