

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del Arte:

Presencia de los roles femeninos en la historia enseñada en escuelas primarias

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachillera en Educación presentado por:

Gabriela Elisa Romero Avendaño

Asesora

Alizon Wilda Rodríguez Navia

Lima, 2021

ÍNDICE

Introducción	4
1. Las investigaciones sobre la presencia del rol femenino en escuelas primarias	5
1.1. Estudios feministas sobre la presencia del rol femenino	6
1.2. Estudios de Género en la educación	8
1.2.1. Estrategias pedagógicas para tratamiento de roles femeninos	9
1.2.2. El rol del currículum oficial y el currículo oculto	11
2. Estudios de caso sobre la presencia del rol femenino en la historia enseñada en escuelas primarias	12
2.1. Presencia de los roles femeninos en los libros de texto	13
2.2. El rol del profesorado en el tratamiento del rol femenino	14
3. Tipologías curriculares para el tratamiento del rol femenino en historia enseñada en las escuelas primarias	16
4. Potencialidades y limitaciones de la presencia femenina en la historia enseñada en escuelas primarias	21
5. Reflexiones	26
Referencias	28

RESUMEN

La enseñanza de la historia dentro del área del curso de Personal Social en escuelas primarias ha estado centrada en modelos y paradigmas androcéntricos que han inviabilizado la presencia de las mujeres como sujetos históricos. Las distintas perspectivas curriculares no han podido responder en el desarrollo de las competencias históricas de los y las estudiantes. Puesto que el currículo y la enseñanza de la historia escolar han priorizado la incorporación de personajes que respondan a valores nacionales de una nación, relegando así, los aportes de las mujeres en la historia. En ese sentido, este artículo realiza una breve revisión bibliográfica sobre la presencia del rol femenino en historia enseñada en las escuelas, y así se analizarán las diversas aristas que han ocasionado la exclusión de sus aportes. Desde los Estudios de Género se realizó una secuencia cronológica sobre la relación entre los personajes invisibles de la historia y la historiografía feminista. Se analizó e interpreto el rol del profesorado y los libros de texto como los principales agentes en la reproducción de estereotipos y prejuicios. Se establecen algunas tipologías curriculares y fases planteadas por diversos autores, dentro de los cuales se plantea reestructurar los planes que definen el currículo escolar, lo que haría posible la introducción de la presencia de personajes femeninos en las aulas de escuelas primarias. En consecuencia, el presente recuento bibliográfico busca fomentar la enseñanza de contenidos históricos desde una perspectiva de género en las planeaciones curriculares, los materiales pedagógicos, las prácticas docentes, con el fin de repensar los discursos y prácticas sociales que promuevan la inclusión, empatía y el empoderamiento de las niñas.

Palabras clave: enseñanza; historia; género; currículo; educación

ABSTRACT

The teaching of history within the area of the Social Personnel course in primary schools has been focused on androcentric models and paradigms that have made the presence of women as historical subjects unfeasible. The different curricular perspectives have not been able to respond in the development of the historical competences of the students. Since the curriculum and the teaching of school history have prioritized the incorporation of characters that respond to national values of a nation, thus relegating the contributions of women in history. In this sense, this article makes a brief bibliographic review on the presence of the female role in history taught in schools, and thus the various edges that have caused the exclusion of their contributions will be analyzed. From Gender Studies, a chronological sequence was made on the relationship between the invisible characters of history and feminist historiography. The role of teachers and textbooks as the main agents in the reproduction of stereotypes and prejudices was analyzed and interpreted. Some curricular typologies and phases proposed by various authors are established, within which it is proposed to restructure the plans that define the school curriculum, which would make it possible to introduce the presence of female characters in primary school classrooms. Consequently, this bibliographic recount seeks to promote the teaching of historical content from a gender perspective in curricular planning, pedagogical materials, teaching practices, in order to rethink social discourses and practices that promote inclusion, empathy and empowerment of girls.

Keywords: teaching; history; gender; curriculum; education

INTRODUCCIÓN

Una de las razones de la limitada presencia de los roles femeninos en la enseñanza de los contenidos históricos, parte desde prácticas sociales enraizadas de forma dominante, que concentra sus esfuerzos en exaltar los valores nacionales de una nación mediante personajes masculinos. Por tanto, uno de los temas abordados en la presente investigación están relacionados con la presencia de los roles femeninos en la historia enseñada en escuelas del nivel primario. De ahí que se plantee la siguiente pregunta: ¿cómo se enseña la presencia de los roles femeninos en escuelas primarias?

Por consiguiente, el objetivo general del estudio se basa en analizar la presencia de los roles femeninos en escuelas primarias. La importancia de abordar esta problemática responde a la influencia de personajes fundamentales en nuestra historia, que, en muchos casos, vienen cargados de innumerables cuestiones y duelos por resolver en el presente. De esta forma, se ha priorizado la presencia de grandes personajes políticos, que cumplen con ciertas características, como el poder económico, político y militar (Burke, 1999, citado en Marolla, 2018). Lo que demuestra una perspectiva de subordinación del rol femenino ante las acciones de personajes masculinos de poder (Marolla, 2016).

De acuerdo a lo mencionado, la motivación principal de esta revisión bibliográfica es aportar académicamente en análisis de los roles femeninos en nuestra historia común y como se enseñan sus aportes dentro del marco educativo. Dado que a las mujeres han sido representadas principalmente desde el ámbito doméstico, principalmente como madres, esposas y acompañantes que deben obediencia a sus esposos y familia. En consecuencia, siglos después se continúa reproduciendo estereotipos enraizados tanto en el discurso oficial del currículo escolar curriculares como en los textos escolares (Pérez, 2011).

Esto nos conlleva a discutir las diversas posturas de los autores en torno a la presencia del rol femenino en la historia enseñanza en escuelas de educación primaria. Para lograr lo propuesto, en la presente investigación se ha utilizado el método de revisión bibliográfica, específicamente el Estado del Arte. Ello nos permite,

recoger información ya documentada que tiene como objetivo recopilar estudios ya constatados. En nuestro caso, el tema del objeto de estudio se enmarca en la presencia del rol femenino en la historia enseñada en escuelas primarias, la cual pertenece a la línea de investigación de Educación, Ciudadanía y Atención a la Diversidad desde las líneas transversales denominadas Educación en valores y ciudadanía.

Respecto a la búsqueda de información se utilizaron diversas bases de datos como Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Dialnet, Revista de Historia y Geografía (RHyG), entre otras. Para analizar y procesar la información revisada se utilizaron tres tipos de matrices, la primera, una matriz inicial para encontrar el sustento del análisis; la segunda, una matriz bibliográfica con el objetivo de darle temporalidad y coherencia a la investigación y, por último, la matriz de sistematización de información para determinar los posibles apartados respecto al tema

El estudio bibliográfico se ha desarrollado en cuatro apartados. Primero, se realiza una extensa revisión del recuento histórico de estudios feministas que lograron visibilizar a personajes relegados. Segundo, se parte del análisis de investigaciones realizadas sobre la presencia de los roles femeninos en los libros de texto. Tercero, se analizaron las tipologías curriculares sobre la incorporación la inclusión de los roles femeninos en la enseñanza de la historia de escuelas primarias. Por último, se discutirán las ventajas y las limitaciones de este proceso reivindicativo, señalando las repercusiones didácticas, curriculares, sociales y culturales sobre el rol del profesorado en el tratamiento de los roles femeninos en las aulas.

Por último, el presente recuento bibliográfico pretende aportar un enfoque crítico del análisis curricular y estructural que continúa reproduciendo desigualdades sociales y de género presentadas en el campo de la enseñanza de la historia. De ahí que se pretende aportar desde un análisis objetivo la postura de diversos autores en una problemática muy poco abordada en el país. De esta manera, es fundamental trabajar en nuevos estudios sobre cómo se presentan y se abordan los roles femeninos en las escuelas de educación primaria.

1. INVESTIGACIONES SOBRE LA PRESENCIA DE LOS ROLES FEMENINOS EN LA HISTORIA ENSEÑADA EN ESCUELAS PRIMARIAS

A inicios del siglo XX se impulsaron corrientes pedagógicas e historiográficas que propiciaron el debate una nueva Historia que comienza a visibilizar personajes corrientes como, mujeres, niños, niñas, ancianos (Ortega, 2017). Es decir, se hacía cada vez más notorio a los personajes relegados en la historia oficial. Esta nueva historia, según Pinochet y Pagès (2016), es también llamada “Historia desde abajo”, puesto que generó diversos debates en torno a la historia tradicional enseñada hasta el momento. A partir de los cuestionamientos, las personas que se mantuvieron anónimas se hicieron visibles con una nueva mirada que los convirtió en protagonistas de su propia historia.

En el siguiente apartado se realizará un balance de los principales hechos históricos que motivaron la aparición de estudios sobre la presencia de los roles femeninos en la historiografía oficial. Se explicará el rol de los movimientos feministas en el surgimiento de una historiografía de género y como desigualdades relaciones de poder han tenido influencia en un campo relativamente nuevo de la historia social. Asimismo, la relevancia de los estudios de género en la educación y como el currículo oficial sirve como instrumento para la transmisión de estereotipos y relaciones de poder. Para ello, se hace un breve recuento de lagunas estrategias didácticas para incluir a las mujeres dentro de las aulas.

La revisión bibliográfica del siguiente apartado se utilizó artículos de Álvarez (2020); Pagès y Sant (2012); Buker (2003), Scott (2008), Marolla (2019); Pagès y Santisteban, (2011); Francke y Ojeda (2013); Pinochet y Urrutia (2016); Ortega (2017); Fernandez-Valencia (2006); De la Puente (2009); Sepúlveda (2020); Vélez (2006); Santisteban, (2010) y Valle (2018).

1.1. ESTUDIOS FEMINISTAS SOBRE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES

El inicio de la discusión sobre la incorporación de los roles femeninos en la historia oficial, surgió durante la primera ola del movimiento feminista (entre los siglos XVIII y el XIX), quienes cuestionaron las opresiones masculinas en rol de las mujeres, a partir de ello, surgen cuestionamientos ante la ausencia de personajes femeninos

en los diversos espacios de la sociedad (Álvarez, 2020 y González 2009). En ese sentido, oficialmente los llamados personajes “invisibles” surgieron en la década de los sesenta; entre ellos se encontraban niños, niñas, mujeres, ancianos, ancianas y hombres comunes mujeres, que han padecido una serie de procesos de invisibilización desde los estudios historiográficos (Pagès y Sant, 2012 y Francke y Ojeda, 2013).

Los logros obtenidos por los movimientos feministas desataron cuestionamientos de género al reivindicar y visibilizar personajes relegados y exigir que la historia proporcionará pruebas de sus aportes en la historia oficial. Las principales demandas de los movimientos de aquella época, fue reivindicar el rol de las mujeres por medio de una “historia femenina” y una “política feminista”. Las cuales dirigieron esfuerzos hacia un programa que visibilice las relaciones de poder que conllevo la desaparición de las mujeres en la historia contada por hombres (Buker, 2003 y Francke y Ojeda, 2013).

Los hechos dieron inicio una serie de debates sobre los espacios masculinizados de la Historia Oficial, que puso en evidencia que los relatos históricos fueron construidos desde jerarquías sexuales que situaban a los personajes masculinos como los vencedores de la historia oficial (Pagès y Sant, 2012, Francke y Ojeda, 2013 y Buker, 2003). Desde la segunda ola del feminismo (1960 a 1970), se critica las condiciones estructurales de la sociedad, las que han oprimido a las mujeres y a otros grupos marginados (Marolla, 2019 y Scott 2008). Uno de estos pilares ideológicos es la reflexión sobre conceptos, como el “patriarcado” entre otros que denotan el poder masculino como grupo dominante, ante las mujeres.

Luego en los años 70 y 80, la historia de las mujeres se alejó de la política al ampliar las interrogantes para enfocarse en todos los aspectos de la vida pasada y adquirió así un impulso propio (Buker, 2003). Desde la historiografía de género, las investigaciones de Marolla, 2014, citado en Hobsbawm(1999), y Fernández (2002), afirman que es a inicios de los años 90 que se inicia el boom histórico sobre la visibilización de los roles femeninos en el currículo escolar, ello ha ocasionado el interés por integrar dentro de las planeaciones curriculares y los contenidos escolares la importancia de los roles femeninos. Es por ello, que se pretende rescatar el rol de

las mujeres desde una perspectiva de género y un enfoque feminista de sus aportes (Marolla, 2019 y Martínez, 2016).

Finalmente, la creación de una historia de las mujeres ha supuesto el cambio desde los logros de los movimientos feministas en la reivindicación de una historia especializada desde un análisis estructural de una sociedad patriarcal. Por ello, resulta fundamental incorporar nuevos enfoques actuales que exigen que las representaciones históricas feministas no sean lineales, sino que tenga en cuenta la posición cambiante de su rol en la historia, pero también enfatizando en la importancia del movimiento feminista en la disciplina de la historia (Pinochet y Urrutia, 2016).

1.2. ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

Los estudios de género en la educación tomaron relevancia a partir de los años 80, desde la formación superior, se inició cuestionamientos respecto a las relaciones socioculturales entre hombres y mujeres. En términos prácticos, se tuvo como fundamento central los aportes de los estudios de la mujer, cuyas investigaciones iniciaron formalmente en la década de los setenta en países industrializados. (González, 2009, citado en Scott, 1996). Desde sus inicios diferenció la conceptualización de hombres/mujeres, la que determinan como una construcción social con fuerte influencia en las relaciones de poder (Álvarez, 2020).

Así, también cuando se habla de educación, señalan a las escuelas como un espacio de que reproduce un sistema de dominación patriarcal que puede manifestarse en costumbres y discursos en la práctica educativa, lo cual posiciona a la mujer sobre el dominio masculino (Francke y Ojeda, 2013, citado en Bourdieu, 2000). Por tanto, reconocen a la educación como un espacio privilegiado, pues desde las aulas se realiza la construcción de una memoria colectiva que permite la divulgación de conocimiento. Como resultado, los aportes de los Estudios de Género desde ámbito educativo buscan la inclusión de aspectos relevantes como, género, raza, clase y orientación sexual (Álvarez, 2020).

Asimismo, es conveniente cuestionar: ¿cuáles son los aportes de los Estudios de Género en el ámbito pedagógico?, y en el caso de la presente investigación,

específicamente en el desarrollo de las competencias históricas del curso de Personal Social. Así pues, como se ha venido planteando hasta el momento, los EG dan cuenta que aún se sigue relacionando lo femenino con los espacios privados, familiares y domésticos, lo que ocasiona a primera vista un alejamiento de la participación ciudadana de las mujeres.

Como resultado, Sepúlveda (2020), menciona que los EG podrían significar un cambio en el discurso sobre lo que se entiende como ciudadanía, pues se necesitan espacios de reflexión que evidencian el rol que han desempeñado los personajes femeninos. De esta forma, los estudios de género pretenden redimensionar las representaciones y libertades de las mujeres, como menciona Vélez (2006), las identidades son construidas y reconstruidas en los intercambios sociales. Por ello, una implementar un nuevo enfoque didáctico que estimule la diversidad de género, establecerá un espacio de identificación cultural y la construcción de una ciudadanía crítica.

Finalmente, desde de didáctica de las Ciencias Sociales resulta importante establecer mecanismos de actualizaciones de los conocimientos que se trabajan en el aula, en este caso desde la disciplina histórica. Debido a una cultura patriarcal que ha escrito una historia desestimando la presencia de personajes femeninos (Scott, 2008, citado en Marolla, 2019). Así, es fundamental implementar espacios de representación de las mujeres desde la represión y marginación, cuestionando las narrativas de la historicidad y nuevas narrativas femeninas que nos permita que los y las estudiantes fomenten un sentido de identidad, tolerancia y empatía (Nosei, Pagès, 2007, Butler, 2006 y Scott 2008).

1.2.1. Estrategias pedagógicas para la incorporación de los roles femeninos en las escuelas

La renovación curricular para lograr el desarrollo de competencias históricas requeridas por el currículo escolar, requiere de la puesta en práctica de nuevas estrategias pedagógicas. Una de ellas, se basa en el abordaje desde la vida cotidiana, pues genera cercanía en los estudiantes, caso contrario sucede, cuando solo se habla de personajes hegemónicos de política o de guerras, sin ningún vínculo

a la vida cotidiana (De la Puente, 2009, Santisteban, 2010 y Valle, 2018). De esta manera, al continuar enseñando contenidos históricos desde una mirada tradicional, ofrece un alejamiento de los estudiantes, al no sentirse identificados producto del excesivo centralismo en líderes políticos desconectados de la realidad intercultural del país (Valle, 2018).

Por ello, resulta necesario para enlazar la historia oral al acercar el pasado de la comunidad con un pasado histórico, ello, con el propósito de visibilizar a los personajes anónimos, en lugar de centrarse exclusivamente en los líderes políticos (De la Puente, 2008). En pocas palabras, introducir en las escuelas una perspectiva de género al visibilizar personajes femeninos al enlazar temas históricos del país con la memoria local de los y las estudiantes, es decir, acercar las experiencias cotidianas en el aula que sostengan la enseñanza de lo habitual y de lo común (Marolla, 2019 y Sepúlveda, 2020).

Otra estrategia, consiste en la creación de diversos que cuestionen los roles desempeñados por mujeres, por ese lado, el docente tiene el rol de plantear innovaciones en la enseñanza desde sus planeaciones curriculares y reflexionando sobre su discurso desde un enfoque crítico (Marolla, 2019, Subirats, 2001). De esta forma, Levstik y Barton (1997) señalan que la educación debe responder a los acontecimientos culturales de la globalización y a los nuevos retos de la pedagogía de las Ciencias Sociales. En consecuencia, tomar en cuenta un enfoque de problemas sociales, en el cual se incluyan experiencias y aportes de las mujeres, desde un marco de reivindicación (Ortega, 2017).

Por último, Fernández (2002) afirma que las voces femeninas han sido ignoradas al no responder al perfil hegemónico, cuando ellas han formado parte de una cultura de opresión, silencio y dolor. En ese sentido, la implementación del lenguaje inclusivo y no sexista es crucial pues es parte de una cultura intergeneracional que en muchos casos carga estereotipos sexistas que limitan la inclusión de las mujeres (Vélez, 2006 y Martínez, 2016). Es necesario aclarar que las lenguas no son sexistas, pero el uso que se les puede dar sí. De esta manera, una cultura androcéntrica impone lo genérico, como un primer acto de invisibilización y violencia hacia las mujeres (Sepúlveda, 2020).

1.2.2. El rol del currículum oficial y el currículo oculto

El currículo oficial se construye bajo pautas hegemónicas que responden a los intereses de quienes poseen el poder, lo que ha ocasionado la exclusión de personajes cotidianos (Valenzuela-Valenzuela, y Cartes-Velásquez, 2020). En ese sentido, los sistemas educativos transmiten forma dominante desde el currículo escolar, una serie de mensajes sobre la masculinidad y feminidad. Así, los docentes como principal agente en contacto directo con los y las estudiantes, reproducen prácticas discursivas dentro de sus aulas pueden manifestar una serie de actitudes, creencias, actitudes de las escuelas de manera inconsciente y las distinciones acorde a roles femeninos o masculinos (Marolla y Pagès, 2015).

Los programas curriculares han sido compuestos desde una mirada individualizada y sesgada de los sucesos históricos, con el propósito de mantener un sistema de jerarquías sociales. El cuestionamiento de la presente revisión bibliográfica, son las condiciones estructurales que han relegado la presencia femenina en la historia oficial desde las construcciones curriculares en las escuelas. Tanto la historia como el currículo escolar conlleva un orden hegemónico y patriarcal que ha naturalizado la exclusión de los y las oprimidos, marginados, de mujer y hombres comunes quienes están ausentes en las planeaciones curriculares.

Asimismo, el currículo oculto se enmarca dentro de una enseñanza tradicional, la cual no cuestiona el conocimiento que se enseña en los colegios, solo basa su fin en la reproducción de contenidos y la nula reflexión sobre la construcción de conocimiento histórico (Fernández Valencia, 2006, citado en Marolla y Pagès, 2015). De este modo, se limita el debate crítico en torno a las razones que han silenciado las voces que no pertenecen a la cultura dominante, especialmente a las mujeres, personas de color, jóvenes y ancianos (Apple & Beane, 2012).

El propósito de la discusión sobre el currículo oculto y las jerarquías de poder en el currículo escolar, trata de abordar la toma de conciencia de estructuras androcéntricas de la sociedad y como se puede lograr empoderar a los y las estudiantes en revertir las desigualdades que han oprimido los roles femeninos en la sociedad. Es por ello, que se propone construir un currículo que tome en cuenta tanto

a las mujeres como a los diversos actores de la sociedad y cuestionar el silencio intencional de su presencia en las clases escolares.

Con relación a la idea anterior, la teoría revisada nos demuestra que el currículo escolar deberá visibilizar el papel de la mujer y promover valores de igualdad de género de formas transversal, tanto en las programaciones curriculares de los cursos, como en los valores éticos universales de formación (Marolla y Pagès, 2015). Pese a ello, se continúa reproduciendo un currículo oculto, que transmite mensajes dominantes manifestados en las actitudes, creencias, actitudes de las escuelas de manera inconsciente y las distinciones acorde a estereotipos de género establecidos (Marolla y Pagès, 2015; Ortega, 2017).

2. ESTUDIOS DE CASO SOBRE LA PRESENCIA DE LOS ROLES FEMENINOS EN LA HISTORIA ENSEÑADA EN ESCUELAS PRIMARIAS

A la escuela se le adjudica un lugar central en el proceso democratizador de formar ciudadanos que sean capaces de reflexionar sobre lo que debe aprender los niños y las niñas en una renovada memoria escolar. La enseñanza y tratamiento de los roles femeninos tanto los libros de texto como el rol del profesorado, ha suscitado un creciente interés sobre su tratamiento desde los recursos didácticos que se utilizan para trabajar con estudiantes de Educación Primaria. De este modo, la educación cumple un rol crucial, pues en el caso de la presente investigación tienden a reproducir y consolidar estereotipos binarios de hombre/mujer que en muchos casos son reforzados en los libros de texto escolares.

En el siguiente apartado se revisará una de las principales investigaciones en torno a las perspectivas docentes sobre el tratamiento de los roles femenino en las escuelas. Se explicará brevemente las categorías encontradas en los resultados del estudio, y cómo se sustenta en lo se ha descrito hasta el momento en la teoría. La revisión bibliográfica del siguiente apartado se utilizó artículos de Arias (2014); Crocco (2010); Levstik y Barton (1997); Subirats (2001); Pagès y Sant (2012); Marolla (2016, 2019); Pagès (2007); Pagès y Sant (2012); Lomas (2002); Ortega (2017); Pagès y Santisteban (2011); Scott (2008); Pinochet (2015), Martínez (2016) y Fernández Valencia (2006).

De esta manera, se analizará el rol que cumplen de los libros de texto en el tratamiento de los aportes femeninos en la historia oficial, en parte han sido compuestos desde una visión parcializada de la realidad, con la finalidad de mantener un orden social de jerarquías sexuales que sitúan a los hombres como los protagonistas de la historia oficial (Pagès y Sant, 2012; Francke y Ojeda, 2013). Así, se analizarán estudios de caso sobre el tratamiento de las mujeres como sujetos anónimos dedicados al ámbito doméstico y privado (Crocco, 2010; Pagès y Sant, 2012 y Lomas, 2002).

2.1. PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LOS ROLES FEMENINOS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Una de las principales investigaciones focalizada en torno al análisis de libros escolares, primero, visibiliza a las mujeres en ciertas secciones de los materiales, lo que denota y respalda la visión androcéntrica que construye narraciones históricas en torno a prejuicios de género. En ese sentido, autores como Marolla y Pagès (2015), señalan que los materiales proyectan una imagen de una cultura masculinizada de la historia que ofrece un fuerte protagonismo de los hombres ligados al poder público. En efecto, se releva el aporte femenino como sujetos anónimos dedicados al ámbito doméstico y privado (Crocco, 2010, Pagès y Sant, 2012 y Lomas, 2002).

Segundo, las mujeres aparecen, pero se les niega su historicidad excluyendo su papel en los relatos históricos que han sido contruidos desde una mirada masculina y patriarcal. De alguna forma u otro, los libros de texto, han visibilizado de forma aislada los roles femeninos, incluso según Levstik y Barton (1997), se insertan en las planeaciones a mujeres “destacadas” como, científicas, intelectuales, presidentas y algunas desde un rol acompañante masculino. Por último, se encontró un enfoque en la relevancia de roles políticos, económicos o militares. Lo que quiere decir que los indígenas, migrantes, trabajadores, los pobres no son incluidos en estos relatos (Pagès, 2007)

De esta forma se debe intentar ligar los nuevos enfoques de enseñanza de género, desde una mirada feminista que reconozca los aportes de las mujeres los materiales pedagógicos que se utilizan en el aula (Subirats, 2001 y Martínez, 2016).

Así, incluir dentro de las aulas una pedagogía política con el que cuestione las problemáticas sociales del presente desde conceptos cívicos y reales (Castles, 2004 y Pugh y García, 1996, citados en Marolla, 2016). Lo que significa el estudiante reflexione de manera autónoma sobre la exclusión e invisibilidad de las mujeres para promover la inclusión, empatía y el empoderamiento de las niñas (Marolla, 2016 y Karnes, 2000)

2.2. EL ROL DEL PROFESORADO EN LA INCORPORACIÓN DE LOS ROLES FEMENINOS

Un estudio realizado a docentes de escuelas chilenas demostró que dentro de las para prácticas docentes coexisten categorías el tratamiento de la presencia de las mujeres en las escuelas. Por un lado, Marolla (2016), explica que se tiene a docentes dentro de la categoría androcéntrica, es decir, los maestros manifiestan insertar el rol femenino en sus clases, pero dentro de la historia de hombres. Lo que demuestra, la problemática de la nula inserción de las mujeres en la escuela radica en el discurso bajo el cual se las visibiliza, pues como se muestra, las mujeres solo aparecen cuando se habla del voto femenino u personajes solemnes (Marolla, 2016).

La segunda categoría, muestra una perspectiva reivindicadora consciente, esto significa que los docentes son concedores de los aportes de las mujeres; sin embargo, consideran deficientes las estrategias que utilizan para presentar y cuestionar la exclusión el protagonismo femenino en la historia crítica. Por ello, proponen reflexionar y analizar la situación real de las mujeres, con la finalidad de dotarlas del protagonismo de su rol en la historia. De esta forma, el alumnado podrá comprender y cuestionar las construcciones hegemónicas masculinas enmarcadas en relación con la enseñanza de las mujeres (Ortega,2017 y Subirats, 2001)

Por último, desde la perspectiva del docente reivindicador liberador, busca generar conciencia en los estudiantes sobre las problemáticas de género, pero desde un enfoque crítico de la historia oficial y la cultura androcéntrica que le da legitimidad. Es decir, el profesorado reconoce su rol como conductores de cambios al reproducir prácticas y códigos que pueden seguir reproduciendo estereotipos (Pagès y Santisteban, 2011, citado en Marolla, 2016). A pesar de sus esfuerzos demostrados

en la presente categoría, los maestros y maestras afirman desconocer materiales didácticos que permitan reflexionar sobre los roles tradicionales en torno a las mujeres (Marolla, 2016).

En ese sentido, acorde a las investigaciones revisadas se ha **demostrado la relevancia del rol del maestro como agente educativo**. Autores como Marolla (2016) y Scott (2008), coinciden que se debe evitar enseñar los roles femeninos realizando un recuento de las grandes obras, sino visibilizar ámbitos privados en donde las mujeres han sido silenciadas, y de este modo deconstruir los estereotipos y prejuicios tradicionales. Con el propósito de lograr que los estudiantes se formen como sujetos críticos y reflexivos, en donde se empodere a los y las alumnas como ciudadanos y agentes de cambio.

A partir de la formación docente, es fundamental implementar programas con enfoque de género desde etapas universitarias. Asimismo, analizar y revisar las prácticas que pueden reproducir actitudes y prácticas discursivas sexistas (Nystrand, Gamoran, y Carbonara (1998), citado en Marolla, 2016). Así, los y las maestras tienen el rol principal como transmisores de discursos sociales ser conscientes sobre sus prácticas pedagógicas (Ortega, 2017). Por ello, es importante enseñar a comprender críticamente el análisis discursivo, la intencionalidad, las implicaciones pueden afectar la toma de decisiones.

En conclusión, los docentes son parte fundamental de la promoción de una ciudadanía democrática, parte de su rol es reivindicar y tener la formación necesaria para guiar a los y las alumnas a identificar las relaciones de poder que han impedido conocer los aportes de las mujeres en la sociedad. Al normalizar un enfoque androcéntrico desde las aulas, se genera una falsa percepción de inclusión, que solo presenta los personajes femeninos desde una mirada masculina. Lo que favorece en la desigualdad de las mujeres en los diversos escenarios de la vida personal, escolar y social quienes están ausentes en el discurso oficial (Ortega, 2017).

3. TIPOLOGÍAS CURRICULARES PARA ABORDAR LA PRESENCIA DE LOS ROLES FEMENINOS EN LA HISTORIA ENSEÑADA EN ESCUELAS PRIMARIAS

El currículo escolar peruano nos ofrece una serie de competencias y enfoques transversales, que responden al ideario de promover una ciudadanía activa en etapa escolar. Uno de ellos, el curso de Personal Social que, desde el desarrollo de las competencias históricas, se pretende incentivar el pensamiento crítico sobre la construcción de hechos históricos, y así comprender nuestro presente (Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, la didáctica empleada no ha sido recepcionada de manera sencilla por parte de los y las estudiantes, pues se ha normalizado una enseñanza tradicional, al realizarse ejercicios de memoria, cargados de sucesos sin conexión alguna.

En la misma línea, se evidencia otra problemática poco abordada, la cual muestra el silencio histórico sobre la presencia de las mujeres en las planeaciones curriculares del curso de personal social, aun cuando, diversas investigaciones demuestran que su participación es mucho más relevante de lo que se ha descrito hasta el momento (Pinochet, 2015). A partir de ello, en el siguiente apartado se describirán las diversas tipologías didácticas para la enseñanza del rol femenino en las escuelas. Por último, se brindará un resumen general del apartado y un breve contraste entre las diversas tipologías presentados con la realidad educativa peruana.

A continuación, explicaremos las tipologías curriculares sobre la presencia del rol femenino, estas sirvieron como base para la reflexión y discusión en torno al tratamiento de sus aportes en la enseñanza de la historia escolar. En la revisión bibliográfica del siguiente apartado se utilizó la tesis de maestría de Marolla (2019). Los artículos de Pagès y Sant (2012); Lerner (1981), McIntosh (2005); Nosei (2007); Marolla (2016, 2019); González y Pagès (2014); Pinochet y Urrutia (2016); Pinochet (2015); Crocco (2006, 2010); Pagès (2012); Pinochet y Pagès (2016); Marolla y Cartes (2018); García y Roset (1992); Pérez, (2013),

Diversos autores como, Lerner (1981), McIntosh (2005); Marolla (2019), Ortega (2017), presentan tipologías para el tratamiento de la presencia de las mujeres. Sin embargo, un requisito indispensable para su correcta aplicación es un currículo centrado en competencias que promueva aprendizajes históricos sociales y ciudadanas a través de la conexión con los saberes de la vida. Además, deberá ser implementarse de manera progresiva, coherente con los contenidos y el discurso, basado en el desarrollo de un currículo espiral, que promueva el paulatino aprendizaje (Rosso y Sarti, 2006 citado en Pagès, 2012).

Por consiguiente, las investigaciones realizadas por Lerner (1981), McIntosh (2005), Marolla (2019) y Ortega (2017), sintetizan en cinco tipologías curriculares de la enseñanza de los roles femeninos en las escuelas de países latinoamericanos.

1. Historia sin mujeres: continúa reproduciendo un enfoque tradicional
2. Historia con alguna mujer notable: También llamada historia compensatoria, se incluye a personajes femeninos únicamente en ciertos espacios de las clases.
3. Historia de contribuciones: se destacan los aportes en una historia centrada en personajes de poder masculinos.
4. Marco de opresión: destaca la narración de los hechos históricos a través de términos de opresión, se insertan sucesos importantes en la historia de la mujer.
5. Conciencia orientada a las mujeres en la historia: la historia desde la perspectiva de las mujeres.

En la primera tipología, nos muestra una enseñanza de exclusión de personajes femeninos desde una perspectiva de subordinación del rol femenino ante las acciones de los hombres (Marolla, 2016). Es decir, los contenidos curriculares se han centrado en los grandes personajes políticos, pues se prioriza el rol protagónico del hombre con poder económico, político y militar desde una perspectiva tradicional (Burke, 1999, citado en Marolla, 2018). Lo cual se suma a una estructura de clase tradicional en la que se prioriza los contenidos de libros de texto y releva el rol del estudiante como un sujeto pasivo que solo escucha.

La deficiente presencia de personajes femeninos en las planeaciones curriculares, se debe a que resulta irrelevante consensuar experiencias de los personajes invisibles, ya que resulta negativo justificar por qué una élite debe mantener el poder (Pinochet y Pagès, 2016). En este caso, se utiliza a la escuela como aparato reproductor de un discurso oficial, que excluye el rol de las mujeres y su historia en las planeaciones curriculares. Aún cuando se aborda las desigualdades en torno a ellas, esta se realiza desde concepciones tradicionales que continúan segregándolas de la sociedad (Marolla, 2019).

En la segunda tipología, Pagès y Sant (2012) y Pinochet y Urrutia (2016), señalan que se destacan personajes femeninos relacionados con alguna figura de poder, en ningún momento nos explican la importancia su rol en el espacio público y privado, de sus aspiraciones, de las mujeres trabajadoras o de colectivos de mujeres. Todas ellas destacan exclusivamente en los planos individuales. A diferencia de la primera tipología se rescata los primeros intentos por nuevos enfoques para el tratamiento de las mujeres en la historia, incluso aún desde una perspectiva tradicional que resalta únicamente su rol de compañía, como en el de las rabonas durante el proceso de independencia (Pinochet y Urrutia, 2016).

En ese sentido, Marolla y Cartes (2018), afirma que la introducción paulatina de nuevos enfoques de enseñanza de personajes femeninos acarrea en la deconstrucción de las concepciones clásicas y la normalización de estereotipos respecto a los roles femeninos. Un ejemplo de ello, es la asociación del rol femenino a espacios del hogar a espacios del hogar y en actividades domésticas. Por efecto, problematizar la historia escolar nos permite evitar enfoques tradicionales hegemónicos que priorizan el protagonismo masculino y rechazar el papel que han ejercido las mujeres en los territorios (Pinochet y Pagès, 2016, como se citó en Pagès, 2011).

En la tercera y cuarta aproximación tipológica nos muestra la historia de la emancipación femenina, la que se asemeja a lo propuesto por Lerner (1981), al aparecer como origen de su propia liberación esencialmente en temas relacionados con el movimiento sufragista. Es decir, se representa la participación de las mujeres en un mundo de hombres; esta condición de exclusión nos muestra que la historia

enseñada y aprendida en los colegios nos demuestra que indiferencia ante los aportes que han brindado personajes femeninos en la construcción de la historia oficial.

Es posible que, si solo se habla de personajes solemnes, se puede fatigar a los y las estudiantes al no identificarse tanto él como la historia de su familia. Los diversos estudios recomiendan que enlazar la vida cotidiana y los personajes históricos puede generar mayor interés de los y las estudiantes en las preocupaciones intelectuales y sociales de su comunidad (Pinochet, 2015). Una buena herramienta didáctica para incentivar la motivación por contenidos históricos del propio país es acudir a la enseñanza de aspectos vinculados a la realidad local y cotidiana del alumnado.

Por último, en la quinta tipología se muestra una enseñanza desde la perspectiva de las mujeres, lo cual aún no ha sucedido, de acuerdo a las diversas investigaciones de Marolla y Cartes (2018), Pinochet y Pagès (2016), Pinochet y Urrutia (2016), quienes señalan que a las mujeres se le alude el rol de “Débiles, sumisas y pasivas” lo que ha reforzado una imagen femenina estereotipada, pues se les representa como frágiles y sin razonamiento, contrario a su participación en la historia.

En contraste a las tipologías propuestas por Lerner (1981) y Marolla (2019), encontramos otro modelo paulatino de la incorporación y el tratamiento de los roles femeninos en la enseñanza de historia. De acuerdo con McIntosh (1983, 2005), se describe cinco fases que pueden ser observadas en el siguiente resumen:

1. Historia sin mujeres: historia completamente blanca.
2. Historia correctiva, también conocida como la otra historia excepcional.
3. Historial de problemas; el sexismo y el patriarcado sirven como marcos interpretativos de la historia de la mujer. En este apartado, se señala una historia alternativa como punto de partida; La vida de las mujeres como historia no hay nada demasiado humilde para estudiar.

4. Historia redefinida y reconstruida para incluir la forma de ser de las mujeres.

A diferencia de las primeras tipologías, McIntosh (1983, 2005), presenta fases paulatinas para incorporar y presentar a las mujeres en el currículo escolar las que se abordan desde la configuración de los mensajes sobre masculinidad y feminidad incluidos en los textos. En el primer punto, encontramos una historia sin mujeres, que se alinea a lo propuesto por Lerner (1981) y Marolla (2019), ya que continúa tomando como referencia perfiles de poder establecidos bajo un orden patriarcal (García y Roset, 1992).

Segundo, la fase una historia correctiva o también llamada como historia excepcional, nos plantea acorde la tipología de Lerner (1979) y Marolla (2019), una historia con alguna mujer notable y de contribuciones, puesto que solo se realiza los roles femeninos, cuando han sido parte de una narración histórica masculinizada. A diferencia de lo propuesto, McIntosh (1983, 2005), propone un relato único en el que se abarca un ámbito privado y no del rol público de las mujeres (Pinochet y Urrutia, 2016). Lo dicho aún mantiene un enfoque de enseñanza convencional, orientado en exaltar los grandes personajes políticos, generando así una fuerte desvinculación por parte de los estudiantes.

Desde la tercera fase llamada historial de problemas, una historia alternativa como punto de partida, la cual considera necesario no solo incluir a las mujeres en los contenidos del currículo, sino llevar una extensa evaluación de las dificultades estructurales que han excluido sus aportes en la historia escolar. Sin embargo, en discrepancia con lo propuesto anteriormente, una historia desde un marco de opresión, aún se limita en la diversidad de prácticas escolares dentro del aula. Tales como el trabajo colaborativo entre niños y niñas, el horario de clases establecido, el lenguaje que se utiliza para introducir conceptos y personajes históricos, así como la distribución del trabajo docente acorde al género (Fernández Valencia, 2006, citado en Marolla y Pagès, 2018).

Es decir, en las escuelas se reproducen prácticas sexistas que restringen las iniciativas por presentar los personajes relegados por la historia oficial. Por ello, para realizar el tratamiento adecuado, el rol del maestro es fundamental, puesto que es él

quien realiza las programaciones oficiales acorde a las competencias escolares. Los nuevos contenidos curriculares han de tener una puesta en práctica didáctica, al no continuar tomando como referencia las temáticas que han dominado en las tipologías anteriores, como diplomacia, economía, política, guerras, orden patriarcal y las prácticas sexistas dentro de las aulas (García y Roset, 1992).

Con relación a la última fase, plantea replantear las estrategias que se han utilizado para presentar los roles femeninos, ello concuerda con lo propuesto por McIntosh (1983, 2005), al redefinir una historia orientada desde la perspectiva de las mujeres (Marolla, 2019). Por ello, resulta oportuno aplicar tantas estrategias adecuadas con un enfoque crítico y brindar los espacios para cuestionar desigualdades de género (Nystrand, Gamoran, y Carbonara (1998), citado en Marolla, 2016). De este modo se incentiva a los y las estudiantes a reflexionar sobre su rol como agentes ciudadanos en la transformación de su comunidad.

A pesar de los intentos de generar cambios sustanciales las tipologías presentadas aún inciden enfoques tradicionales de enseñanza, los que impiden a los y las estudiantes desarrollar competencias como ciudadanos críticos. Por ello, Subirats (2001) alerta en la necesidad de implementar una enseñanza que promueva el respeto y valoración de personajes excluidos en la historia. Un primer paso, es implementar un enfoque de género dentro del currículo escolar; segundo, planeaciones curriculares docentes que respondan a la realidad cercana de los y las estudiantes. Por último, el rol del docente influye en el traspaso de responsabilidad y acompañante en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

4. POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES EN LA INCORPORACIÓN DE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA ENSEÑADA EN ESCUELAS PRIMARIAS

La finalidad de la educación es el fomento de una ciudadanía crítica en los y las estudiantes en la búsqueda de justicia social ante los personajes vulnerados en nuestra sociedad (Banks, 2004). Como hemos venido mencionado, tanto las mujeres, ancianos, niños, niñas, jóvenes y hombres “corrientes” no han jugado un papel destacado, según la historiografía (Marolla y Pagès, 2015). En los últimos años,

se ha destacado la relevancia de incorporar a estos personajes, pues se ha provocado marginación, resultando así contradictoria al propósito de la educación. La ventaja de abordar desigualdades de género desde la escuela, conlleva el fomento una sociedad cooperativa, pero para ello, necesita de diversos actores como la comunidad y las familias.

A partir de lo dicho en los siguientes apartados se analizarán las potencialidades y limitaciones de incluir el rol de las mujeres en la enseñanza del área de Personal Social. Para ello, en el siguiente apartado se ha trabajado con los artículos Pagès y Sant (2012); Arias (2014); Sarasúa y Gálvez (2003); Tomé y Rambla (2001) y Valencia (2004, 2006); Marolla y Cartes (2018); Fernández (2016); Santisteban (2010); Fernández-Valencia (2004, 2006); Crocco (2006); Zevallos (2010); Valle (2018); Scott (2008) y Marolla y Pagès (2015).

En primer lugar, incluir la enseñanza el rol de la presencia femenina desde las escuelas, desarrolla en el alumnado la toma de conciencia sobre su rol como sujeto crítico. Lo que conlleva que los estudiantes reflexionen sobre cómo las construcciones de género han provocado no solo la invisibilización de los actores marginados, sino de muchos personajes históricos producto de vivir en una sociedad androcéntrica (Marolla, 2016; Fernández, 2016, citado en Marolla y Cartes, 2018).

En esa misma línea, Pagès y Sant (2012) y Arias (2014), señalan la importancia de repensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica que sea capaz de cuestionar el presente y la realidad. Así, por medio de estudios de casos se podrá introducir la presencia de las mujeres como personajes principales, quienes han sido anexadas a los personajes masculinos. Todo ello, con la finalidad de empoderar a las alumnas en la lucha por la visibilización de los actores marginados por la historia en los distintos niveles de participación (Marolla, 2016; Fernández, 2016, citado en Marolla y Cartes, 2018).

Segundo, también nos permite, desarrollar el pensamiento histórico, al fomentar capacidades criticidad de hechos históricos con el objetivo de ser aplicados para el fomento de una ciudadanía activa (Santisteban, 2010). De esta manera, incluir propuestas para trabajar las experiencias de los aportes femeninos, alienta a los y

las estudiantes a tener afinidad con el pasado y el presente, de esta forma, erradicar aspectos de desigualdad de género, estereotipos y exclusión hacia las mujeres (Ten Dam, Rijkschroeff, 1996 y Grever, 1991, citado en Marolla, 2018).

En ese sentido, Santisteban (2010) señala la importancia de fomentar el pensamiento crítico, al aplicar estrategias de análisis, comprensión e interpretación de la realidad. De esta forma, cada estudiante será capaz de construir su propia representación del pasado. Así, también nos permite deconstruir las nociones sobre a la representación de los roles femeninos presentados desde la historia oficial, todo ello desde un enfoque de igualdad y justicia social para la formación ciudadana (Villalón, y Pagès, 2013 y González, 2009).

Tercero, se demuestra en el sustento dado por Crocco (2006), quien comenta la incorporación de las mujeres en la enseñanza acarrea un cambio del discurso, pues se genera espacios de cuestionamientos sobre los roles desempeñados por las mujeres, y la construcción de modelos estereotipados en torno a ellas (Marolla y Cartes, 2018). De esta forma, el rol docente es fundamental, ya que son ellos quienes pueden incluir en sus programaciones aspectos relacionados con personajes invisibilizados en la historia oficial (Marolla, 2018).

Diversos autores como Fernández Valencia (2004,) y Ortega y Pérez, (2015), coinciden que la incorporación de la presencia de mujeres podría traer consigo una serie cuestionamientos sobre como los modelos hegemónicos de poder han afectado en la construcción del protagonismo femenino en la sociedad. Durante las últimas décadas se ha promovido una serie de reglamentos a favor de la equidad de género; sin embargo, aún se evidencia el menosprecio por los aportes de las mujeres en los contenidos escolares, lo que contribuye en la difusión de prototipos tradicionales de lo masculino y femenino.

En conclusión, se evidencia la relevancia de mantener coherencia entre las planeaciones curriculares y las prácticas sociales en el aula. Dentro de ellas existen contradicciones que continúan con la exclusión de la presencia de las mujeres y la reproducción de estereotipos por medio de prácticas invisibilizadas (Pérez, 2011). Todo lo mencionado hasta el momento resulta contraproducente, si el docente no

posee una formación inicial con base en una perspectiva de género. Se ha demostrado que, a pesar de contar con los recursos, las bases didácticas del maestro suelen influir en el tratamiento de la presencia de los roles femeninos en las diversas materias académicas.

Respecto a las limitaciones la incorporación de roles femeninos desde espacios como la escuela ha significado construir una nueva perspectiva que desvirtúe un enfoque de enseñanza tradicional. Los efectos negativos de obviar ciertas herramientas metodológicas resulta contraproducente, tanto desde el marco normativo como el currículo escolar, como en las prácticas sociales en las aulas. Las investigaciones que se abordarán en el siguiente apartado nos invitarán a reflexionar sobre el nulo fomento de la presencia del rol femenino y los prejuicios que han silenciado su papel histórico.

En primer lugar, la presencia y el tratamiento de los roles femeninos en la escuela tiene restricciones desde las planeaciones curriculares, puesto que, aún se continúa transmitiendo una serie de códigos sobre la masculinidad y feminidad. Por ello, resulta vital alinear el rol que desempeña el docente en la práctica y expuesto en el Currículo Nacional, pues el currículo escolar busca desarrollar valores de igualdad de género en los y las estudiantes (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020). Por ello, las planeaciones curriculares deberán facilitar el trabajo del maestro en el desarrollo de las competencias asociadas a una ciudadanía crítica con la finalidad de entender y reformar el mundo desde su labor como sujeto activo (Marolla y Pagès, 2015).

Segundo, encontramos restricciones en el rol de memoria dentro de la enseñanza histórica, esta se ha visto afectada por factores que no son propios de la experiencia. Es decir, los y las estudiantes no vinculan a su vida cotidiana o memoria local a las enseñanzas historiográficas en la escuela, pues como hemos explicado, se persiste con un enfoque tradicionalista centrado en personajes ajenos a la realidad del alumnado. Por esta razón, Valle (2018) y Arias (2014), Scott (2008), centrar el enfoque de enseñanza de la historia desde una mirada crítica de la realidad, pues alienta a los estudiantes a identificarse con el pasado y presenta, además, de reconocer los estereotipos y marginación de las mujeres.

De tal forma, no solo resulta imprescindible presentar los aportes de las mujeres en la historia, sino visibilizar a todos los personajes partícipes que han aportado tanto en el pasado como en el futuro de los procesos históricos (Marolla y Pagès, 2015). Por tal motivo, no incluir a los diversos actores invisibilizados limita el desarrollo de los y las estudiantes sobre su rol como agentes activos y transformadores en pro de una sociedad con justicia social (Marolla y Pagès, 2015 y Banks, 2004). Todo ello, contrapone la finalidad educativa de la didáctica de las Ciencias Sociales, la cual es desarrollar la capacidad de manejar información histórica, y ser protagonistas de la historia (Lima, Bonilla y Arista, 2010).

Tercero, Pinochet (2015) y Valle (2018), cuestionan a persistencia de un enfoque, el que limita el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes, sobre todo en el reconocimiento de las diferencias entre los pueblos y su historia oral. Como se mencionó en líneas anteriores, esta mirada impide a los y las estudiantes identificarse con la historia oficial, puesto que se presenta a personajes lejanos de sus realidades (Pinochet, 2015). Por ello, resulta esencial reinterpretar los roles históricos de una manera crítica y reflexiva, de esta manera, el aprendizaje de la historia fomenta espacios de cultura de paz e integración (Valle, 2018).

En conclusión, podemos resumir que la escuela debe ser reconsiderada como el medio recreativo de las relaciones cotidianas y espontáneas entre docentes y estudiantes, y los diversos actores educativos. (Ames, 2000, citando en Zevallos, 2010). Por ello, la implementación del enfoque de género materiales pedagógicos, como parte de la formación docente, conlleva replantear los discursos que en un inicio promovieron desigualdad y exclusión de los roles femeninos. De forma, valorar la realidad intercultural de los y las estudiantes al promover la empatía y el empoderamiento femenino (Valle, 2018).

REFLEXIONES

En la presente investigación, hemos abordado una forma de violencia estructural producto de la desigualdad e intolerancia en las relaciones de género como conflicto que aún persiste en sociedades contemporáneas. En otras palabras, las mujeres han tolerado una serie injusticias desde la historia oficial, en donde su presencia ha sido minimizada, debido la construcción de una historia que ha priorizado a personajes masculinos que responden a un perfil hegemónico establecido. De esta forma, los personajes fuera de este marco establecido han sido excluidos de los procesos históricos.

En ese sentido, podemos afirmar que las escuelas aún continúan enseñando la presencia de los roles femeninos desde una perspectiva androcéntrica, que construye relatos históricos desde jerarquías sexuales. A pesar de los intentos de los diversos actores educativos, aún se persiste en una enseñanza tradicional y lineal, que solo genera una fuerte desvinculación por parte de los estudiantes al no sentirse identificados con una historia lejana a su vida diaria. De esta forma, desde las practicas docentes aún existe cuestionamientos respecto a cómo las planeaciones curriculares han priorizado desarrollar contenidos y se ha relegado las discusiones sobre desigualdades de género.

Resulta oportuno enfatizar que no solo se trata de visibilizar experiencias femeninas, sino que se debe modificar los enfoques tradicionales a uno que genere una serie de debates y reflexiones sobre las construcciones patriarcales en la historia oficial. Al mismo tiempo, es necesario responder al cuestionamiento del porqué aún persisten estas desigualdades; primero, se utiliza un lenguaje sexista, aun cuando el uso de un lenguaje inclusivo nos permite visibilizar ambos géneros. Segundo, los libros de texto aún mantienen una mirada masculinizada de la historia. Como resultado, los docentes no se sienten capacitados para incluir dentro de sus clases espacios para cuestionar las condiciones estructurales que han generado las desigualdades de género en nuestra sociedad.

Por otro lado, durante el recuento bibliográfico se encontraron obstáculos académicos, como que la investigación cuenta con poca evidencia en dentro del área nacional. Al ser una línea de investigación poco abordada, las principales investigaciones se encontraron en países extranjeros: Chile, España, Estados Unidos

de América y España. Esto dificultó la contextualización de la problemática en el sistema educativo peruano; sin embargo, la investigación sirve como punto de partida para siguientes indagaciones bibliográficas referentes a estudios de género y la didáctica de las Ciencias Sociales.

En el ámbito académico nacional, el recuento académico en los últimos cinco años a nivel de pregrado demuestra la escasez de materiales bibliográficos respecto al tema abordado en el presente estado del arte. De acuerdo a la indagación realizada en las bases de datos de Dialnet, Scielo y Redalyc. Así, en el ámbito universitario, los repositorios de la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Mayor de San Marcos, dieron como resultado investigación realizada por Orietta Ruiz sobre las representaciones de género en los cuadernos de trabajo del área de matemática, el cual concluyo que aún persisten estereotipos alrededor de los roles femeninos.

Desde esta perspectiva, el Estado peruano en su intento por implementar el siempre polémico enfoque de género ha descuidado un ámbito importante desde la didáctica y los Estudios de Género. Así, se demuestra que la violencia estructural hacia la mujer ha abarcado diversos matices, incluso desde las representaciones de su rol en la historia oficial. En ese sentido, aún quedan retos pendientes en ahondar investigaciones acordes a libros de texto, que como hemos señalado, en muchas ocasiones pueden transmitir discursos sexistas y estereotipados.

En resumen, la presente investigación es un primer punto de partida para dar inicio a una nueva línea de investigación desde una perspectiva de género lo que nos va a permitir reformular y cuestionar los materiales didácticos, especialmente los libros de texto. Desde la práctica docente, el principal aporte del presente Estado del Arte, conlleva a repensar los discursos que pueden generar la exclusión de diversos personajes en la historia oficial. Así, surge la necesidad de ampliar la mirada en la construcción de cuestionamientos desde un marco de opresión y exclusión de los aportes del rol femenino en las planeaciones curriculares.

Referencias

- Álvarez, H. (2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. *Mendive. Revista de Educación*, 18(3), 599-617. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000300599&lng=es&tlng=es.
- Arias, D. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, 52. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- Banks, M. (2004) *Improving multicultural education: Lessons from the intergroup education movement*. [Mejorar la educación multicultural: lecciones Del movimiento de educación intergrupala]. New York: Teachers College Press. https://www.researchgate.net/publication/281555019_Multicultural_education_and_intercultural_education_Is_there_a_difference
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- De la Puente, J. (2008). ¿Por qué estudiamos historia? *Summa Humanitatis*, 2(1). http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/summa_humanitatis/article/view/2340
- Crocco, M. (2006). Gender and social education: What's the problem? [Educación social y de género: ¿Cuál es el problema?] En. E. W. Ross (Ed.), *the social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. State University of New York Press. https://www.researchgate.net/publication/289461162_Chapter_9_Gender_and_social_education_what's_the_problem
- Crocco, M. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu [Uso de la literatura para enseñar sobre los demás, el caso de Shabanu]. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice*. New York: Routledge Taylor and Francis Group. https://www.researchgate.net/publication/284859272_Using_literature_to_teach_about_others_The_case_of_Shabanu
- Fernández- Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33–44.
- Francke A, y Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 361-375. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100021
- García, C., y Roset, M. (1992). Sexismo y coeducación en el área de ciencias sociales. En Moreno, M. (Coord.). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 140–152). Ministerio de Asuntos Sociales.

- González, P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y MEMORIA*, (9), 275-311.
- González, R. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 681-699.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300002&lng=es&tlng=es
- Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente, resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Karnes, M. (2000). Girls can be president: Generating interest in an inclusive history [Las niñas pueden ser presidentas: generar interés en una historia inclusive]. *Social Studies and the Young Learner*, 12 (3).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ620654>
- Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Revista Proyecto Clío*, (36), 1-16. <http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>.
- Lerner, G. (1981). *The majority finds its past: Placing women in history* [La mayoría encuentra su pasado: colocar a la mujer en la historia] New York: Oxford University Press.
- Levstik, L. y Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. [Haciendo historia: investigando con niños en las escuelas primarias y secundarias]. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y educación* (pp. 193-209). Graó.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=607490>
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En Noddings, N. *Educating Citizens for Global Awareness* (22–39). New York: Teachers College Press.
https://www.researchgate.net/publication/292757748_A_forgotten_concept_Global_citizenship_education_and_state_social_studies_standards
- Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 21, 223-236.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8215/pr.8215.pdf
- Marolla, J. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos sobre sus posibilidades y limitaciones. Tesis doctoral. Barcelona (España): Universidad Autónoma de

Barcelona.

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399346/jpmg1de1.pdf

Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 37-59.

<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=7066421&orden>

Marolla, J, y Cartes, D. (2018). ¡Débiles y peligrosas! De-construyendo las relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching.*, 44, 20.

<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=6735965&orden=0>

Martínez, M. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5354751>

Nosei, M. C. (2007). La enseñanza de la Historia en la escuela: una historia de malentendidos. *Revista Praxis Educativa*, 1, 74-83.

<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153112899007.pdf>

Ortega, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de ciencias sociales de 1º de ESO. En A.M. Hernández, C.R. García, y J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* (pp. 967-97). Universidad de Extremadura-AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/570009.pdf>

Ortega, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria. Tesis doctoral. Barcelona (España): Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/187752>

Ortega, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 17, 13–21.

<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=6644354&orden=0>

Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En Plá, S., Rodríguez, X., Gómez, V. (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia.* México. Universidad Pedagógica Nacional (pp. 19-66). Universidad Pedagógica Nacional.

<http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/descargas/category/1-pdf?download=399:miradas-diversas>

- Pagès J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: hasta cuándo serán invisibles. *Cadernos de Pesquisa do Cdhis*, 25(1), 91-117
<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/20957/11203>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp.105-121). Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=472671>
- Peréz, A. (2011). El sexismo en los manuales escolares de ciencias sociales de la ESO. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/1142>
- Pinochet, S. (2015). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En A.M. Hernández, C.R. García, & J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 967-97). Universidad de Extremadura-AUPDCS.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/570009.pdf>
- Pinochet, S y Urrutia, N. (2016). La aparición de actores marginados en la Historia y su enseñanza. *Revista de Historia y Geografía*. 34, 135 – 156.
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RHyG/article/view/358>
- Pinochet, S y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Revista Praxis*. 11(2), 374 – 393.
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RHyG/article/view/358>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé y X. Rambla, *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-21). Síntesis.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: FCE.
<https://introhistoria13.files.wordpress.com/2012/10/scott-gc3a9nero-e-historia-parte-i.pdf>
- Sepúlveda, A. (2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. *Mendive. Revista de Educación*, 18(3), 599-617.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000300599&lng=es&tlng=es.

- Valle, A. (2018). Los desafíos de la enseñanza de la historia en el Perú. *Andamio*, 1(5), 13-35.
<https://drive.google.com/file/d/1UoxgjWvUWDQfnFFHkwZleKyxXuSG5se/view?usp=sharing>
- Valenzuela-Valenzuela, A, y Cartes-Velásquez, R. (2020). Gender perspective in educational curricula: obstacles and developments in middle school and high school [Perspectiva de género en los currículos educativos: obstáculos y desarrollos en la escuela media y secundaria]. *Revista Brasileira de Educação*, 25 https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100248&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Villalón, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119–136.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735992>
- Zevallos, R. (2010). ¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña. En M. Benavides y P. Neira (Eds.), *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos* (pp. 17-54). GRADE. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51776-3>
- Vélez, G. (2006). Género y ciudadanía. Las mujeres en el proceso de construcción de la ciudadanía. *Espacios Públicos*, 9, 376–390.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67601723>