

Problemas históricos: análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú

JESÚS MAROLLA GAJARDO*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación– Chile

NICOL GUTIÉRREZ**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación– Chile

NICOLE FUENTES***

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación– Chile

Recibido el 11-06-21; evaluado el 15-07-21;
aceptado el 11-08-21

RESUMEN

El presente artículo denota un problema socialmente relevante que tiene relación con la ausencia de las mujeres y su historia en las construcciones curriculares oficiales de Chile y Perú. El método seguido se relaciona con los postulados de la literacidad crítica, adaptando preguntas conductoras para la construcción de categorías de análisis y pesquisa documental. Entre las principales conclusiones

* Doctor en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (UMCE). Profesor e investigador en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile (UMCE). <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>. Correo electrónico: jesus.marolla@umce.cl

** Profesora y licenciada en Historia, Geografía y Educación cívica, con mención en Historia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Actualmente se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el equipo de investigación sobre género y didáctica de las ciencias sociales. Su área de interés es la historia y educación con perspectiva de género interseccional. Investigaciones en: Propuesta curricular en enfoque de género interseccional, desde 1° Medio a 4° Medio: Mujeres y disidencias invisibilizadas en la historia oficial. <https://orcid.org/0000-0001-6808-3517>. Correo electrónico: ngutierrezghio@gmail.com

*** Profesora y licenciada en Historia, Geografía y Educación cívica, con mención en Historia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Actualmente se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el equipo de investigación sobre género y didáctica de las ciencias sociales. Su área de interés es la historia y educación con perspectiva de género interseccional. Investigaciones en: Propuesta curricular en enfoque de género interseccional, desde 1° Medio a 4° Medio: Mujeres y disidencias invisibilizadas en la historia oficial. <https://orcid.org/0000-0001-9020-600X>. Correo electrónico: nicolefuentes.s98@gmail.com



se puede afirmar que ambos currículos, desde perspectivas comparadas, no plantean ni ofrecen espacios suficientes para la inclusión de las mujeres y su historia. Además, la construcción curricular se enmarca en perspectivas tradicionales que relevan el protagonismo de los hombres blancos con poder político, económico y/o bélico, donde las mujeres cuando son referidas, es realizado desde posiciones subordinadas y ligadas a planos domésticos y privados. Podemos plantear que, aunque se hacen visible a las mujeres en algunos espacios del currículo, tal presencia es mínima y se encuentra condiciona a las estructuras tradicionales dominantes.

Palabras clave: currículo, planes de estudios, participación de la mujer, género, didáctica.

Historical problems: analysis around the absence of women and their history in the curricula of Chile and Peru

ABSTRACT

This article denotes a socially relevant problem that is related to the absence of women and their history in the official curricular constructions of Chile and Peru. The method followed is related to the postulates of Critical Literacy, adapting leading questions for the construction of categories of analysis and documentary research. Among the main conclusions, it can be stated that both curricula, from comparative perspectives, do not propose or offer sufficient spaces for the inclusion of women and their history. In addition, the curriculum construction is framed in traditional perspectives that reveal the leadership of white men with political, economic and / or military power, where women, when they are referred, are carried out from subordinate positions and linked to the domestic and private. We can argue that although women are visible in some areas of the curriculum, such presence is minimal and is conditioned by the dominant traditional structures.

Keywords: curriculum, study plans, women's participation, gender, didactics.

Problemas históricos: uma análise em torno da ausência das mulheres e sua história nos currículos do Chile e do Peru

RESUMO

Este artigo denota um problema socialmente relevante que está relacionado com a ausência das mulheres e sua história nas construções curriculares oficiais do Chile e do Peru. O método seguido está relacionado com os postulados do Letramento Crítico, adaptando questões norteadoras para a construção de categorias de análise e pesquisa documental. Entre as principais conclusões, pode-se afirmar que ambos os currículos, do ponto de vista comparativo, não propõem ou oferecem espaços suficientes para a inclusão das mulheres e de sua história. Além disso, a construção curricular se enquadra em perspectivas tradicionais que revelam o protagonismo de homens brancos com poder político, econômico e / ou militar, onde as mulheres,

quando encaminhadas, são exercidas a partir de cargos subalternos e vinculados ao doméstico e privado. Podemos argumentar que embora as mulheres sejam visíveis em algumas áreas do currículo, tal presença é mínima e está condicionada pelas estruturas tradicionais dominantes.

Palavras-chave: currículo, planos de estudos, participação feminina, gênero, didática.

1. INTRODUCCIÓN

El currículum es una reproducción del sistema en el cual nos encontramos inmersos, por este motivo es que no podemos separarlo de la categoría de ideología, ya que responde a ella. Es decir, la enseñanza que se imparte a través de la escuela está cargada de ideología, desde el rol del docente hasta la misma escuela, la cual se replica en el sistema hegemónico en el cual vivimos (Apple, 1990; Apple y Beane, 2012).

Según Apple y Beane (2012) y Giroux (2018), existe una estructura predominante la cual trata de controlar y explicar los valores ideológicos, las relaciones de clases y las estructuras de poder social que se dan dentro de un país. Tal ejercicio de dominación se ejerce desde distintos espacios, siendo uno de ellos el escolar, como agrega Apple (1990):

los modos básicos por los que se organizan y controlan las instituciones, las gentes y los modos de producción, distribución y consumo— dominan la vida cultural. Esto incluye las prácticas cotidianas, como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran en ellas (p. 12).

Para Apple (1990) y Bryant y Jary (2014), existe una superestructura que funciona de manera predominante y pretende reflejar objetividad y la norma social establecida, vinculando ello a las prácticas, contenidos, valores y dinámicas que ocurren en las aulas y las escuelas (Kincheloe y McLaren, 1994).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Currículum e ideología desde la perspectiva de género

Según Bourdieu y Passeron (2018), la escuela funciona como filtro para la proliferación de la sociedad jerárquica, donde tal proceso aparenta neutralidad en torno a la selección de los contenidos, las prácticas, las dinámicas y las relaciones que se establecen en el proceso educativo. El problema central se genera, siguiendo a Marolla (2015) y Pagès (2015), cuando se consideran a todos

por iguales. Esto provoca el establecimiento de marginaciones jerárquicas donde se favorece, en cierta manera, a quienes ya contaban con distintas habilidades y competencias, excluyendo de los procesos a quienes, por distintas razones como pertenencia socioeconómica, migrantes o género, no cuentan con tal tipo de formación oficial (Sant y Pagès, 2011).

De esa manera, el currículo se articula como un instrumento y un mecanismo de reproducción de los órdenes sociales existentes, manteniendo y reproduciendo las desigualdades por razones de clase, etnia y género (Kincheloe y McLaren, 1994; Marolla, Díaz y Rabuco, 2020).

El currículo genera una priorización que se organiza desde el poder y las estructuras dominantes, por sobre las corrientes democratizadoras y la igualdad de los y las actrices que forman parte del proceso educativo (Aubert, Fisas, Valls y Duque, 2004; Banks, 2008; Crocco, 2010). No se puede desconocer, como afirman Lomas (2002), Ródenas (2015) y Steinberg y Talburt (2005), que el currículo se manifiesta como un sistema de creencias, actitudes e instituciones inconscientes, donde se determina la valía intrínseca de las personas de acuerdo con los roles predeterminados por razones de sexo-género tradicionales.

En este sentido, para analizar currículum y género, es necesario comprender cómo se entiende el concepto de género dentro de nuestro contexto. Según Lamas (1986) el género no es lo mismo que el sexo biológico, sino que puede ser descrito en base a las características femeninas y masculinas que se han definido desde la cultura de una sociedad y su proceso individual:

La educación constituye uno de los pilares clave en la transmisión de patrones culturales de género, pero también, de la transformación de ellos. Numerosos sectores intelectuales, políticos y sociales coinciden en asignar a la educación un papel clave para la superación de numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género; desigual acceso de la mujer al mercado laboral, al poder, a la disponibilidad de recursos económicos. (Colás y Jiménez, 2006, p. 416).

La educación viene a ser un pilar fundamental para la transformación o la continuidad de ciertos patrones establecidos dentro de la sociedad, entendiendo los procesos educativos como entes transformadores o reproductores (Gómez, 2008; Miralles y Gómez, 2017). Según Solís y Pérez (2006) el currículo tiene la facultad de propiciar e incentivar cambios, sin embargo, a la misma vez pueden reproducir estereotipos y prácticas sexistas.

Según Blaise (2009) y Rodríguez y Peña (2005) el profesorado se toma como agente activo, ya que, al no encontrarse el género de una manera explícita

como contenido relevante en el currículum escolar, son los y las docentes quienes de forma consciente e inconsciente deciden incluir temas como el género, roles e incluso estereotipos. Valenzuela y Velásquez (2020) mencionan que es un problema incluir el género desde las perspectivas del profesorado, ya que se podría provocar la omisión y difusión de las ideas sexistas (Blaise, 2009; Rodríguez y Peña, 2005). Como mencionan Viotti y Del Valle (2013) el currículum puede reproducir estereotipos que históricamente han ligado al hombre como protagonista en desmedro de las mujeres y el género como actrices secundarias sin relevancia. Marolla (2019) afirma que:

aspectos como el currículum, los libros y el quehacer docente están marcados por las estructuras patriarcales que han excluido la diversidad, los problemas y las historias de las mujeres. Aún tenemos la tarea pendiente de poder develar y comprender las estructuras bajo las cuales se incluyen, se trabajan y se problematizan a las mujeres en la historia. (p. 125)

Desde las configuraciones del currículum, las escuelas incluyen un código de género donde los mensajes sobre la masculinidad y la femineidad se encuentran contenidos en una multiplicidad de prácticas escolares en relación con las dinámicas de género tradicionales (Fernández Valencia, 2004; Marolla, 2019). En este contexto, como afirman Miralles y Gómez (2017), el currículum de historia y ciencias sociales ha excluido, tradicionalmente, a las diversidades de género. Bauman (2015), dice que todo lo anterior se enmarca en las nuevas lógicas del capitalismo, donde se han producido y reproducido renovadas invisibilidades sociales y precariedades socioeconómicas.

Para Blaise (2009) el currículum y las perspectivas de género se enmarcan en la perpetuación del *statu quo*, jugando un papel fundamental en la producción y la reproducción de las prácticas y los saberes desde el papel de los hombres como protagonistas y constructores de la historia. Por ello, los procesos educativos desde el currículum actúan como un mecanismo regulador de las jerarquías sociales, de los discursos que se difunden y de las estructuras desiguales por género que se han perpetuado en la sociedad (Ortega-Sánchez, Marolla y Heras, 2020; Sant y Pagès, 2011).

Para Hess (2002) es fundamental reformular el currículum desde perspectivas de género, propiciando la reflexión sobre las problemáticas que han generado opresión, discriminación y desigualdad. Para la autora, la inclusión para la transformación promueve que las y los estudiantes se apropien desde la reflexión sobre tales problemáticas, y así, deliberen soluciones alternativas a fin de combatir las desigualdades y los mecanismos bajo los cuales se producen y se reproducen. Lomas (2002) y Luque y Rodríguez (2015) agregan que

el currículo y el discurso histórico contenido en ello, contribuye a que las y los estudiantes se identifiquen con una historia cercana que reconoce sus problemáticas.

Siguiendo a Crocco (2019), el currículo debería proporcionar un marco útil para la visibilización de las mujeres, sus problemáticas y su historia desde perspectivas de género. Thornton (2015), al respecto, afirma que asistimos a una sociedad diversa y multicultural, por lo que el currículo debería estar organizado en base al reconocimiento y la visibilidad de todos aquellos y aquellas que han estado marginadas e invisibilizadas tradicionalmente. Lomas (2002) y Luque y Rodríguez (2015) comentan que los explotados, los oprimidos, los y las marginadas y las mujeres como las disidencias de sexo-género, no han formado parte de las programaciones oficiales en detrimento del protagonismo masculino blanco con poder.

Lomas (2002) plantea que la organización del currículo de historia y ciencias sociales obedece a aspectos definidos por las estructuras dominantes con la finalidad de conservar las instituciones existentes, legitimar las distintas formas de dominio y justificar el orden social (Butler, 2016). Por ello existe un estricto control y selección de quiénes son los protagonistas de la historia y cuáles son los roles y los valores que se transmiten (Marolla, 2019).

Como afirman Steinberg y Talburt (2005), la perspectiva que ofrece el currículo se presenta de manera distorsionada respecto a las mujeres y su historia, evidenciando un personaje ligado a los ámbitos privados y domésticos sin mayor participación social, a diferencia de los hombres, quienes se muestran desde los espacios públicos, intelectuales, económicos y bélicos, siendo protagonistas de los relatos, perpetuando las pautas androcéntricas y desiguales que han existido de manera tradicional en la sociedad.

El presente estudio, se centra en un análisis de la construcción curricular desde la inclusión de las mujeres y su historia. Para ello, se consideran los currículos de historia y ciencias sociales de Chile y Perú. Se contrastarán los resultados con investigaciones previas (Marolla, 2015, 2019, Ortega *et al.*, 2020) que han trabajado en torno a la presencia y ausencia en el currículo de contenidos sobre las mujeres como protagonistas.

3. METODOLOGÍA

Para proceder con la pesquisa documental, se utilizaron los documentos curriculares de historia y ciencias sociales de Chile, comprendidos entre los años 2015 y 2021 y para los cursos séptimo básico a segundo medio. Para el caso de Perú, se utilizó el currículo de historia y ciencias sociales entre los años

comprendidos de 2016 y 2021, contando con los cursos de primer grado de secundaria y quinto grado de secundaria. Se entenderá la pesquisa documental bajo los lineamientos del análisis documental (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Tal estrategia busca describir y representar documentos de manera unificados y sistemáticos a fin de facilitar su interpretación. Los objetivos planteados para el estudio fueron:

- a. Analizar comparativamente los currículos de Chile y de Perú desde la inclusión y la ausencia de las mujeres y su historia.
- b. Comprender los espacios y las ventajas de la inclusión de las mujeres desde perspectivas de género en el currículo de Chile y de Perú.

La literacidad crítica nos colabora en herramientas de análisis y reflexión sobre el contenido de los programas y las ideologías que pretenden transmitir. Así podemos, desde tales perspectivas, realizar una lectura de las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas (Tosar, 2018). Las categorías establecidas desde la literacidad crítica fueron: a) ¿Quiénes están representando? ¿Cómo se representan las mujeres y su historia? ¿Qué voces faltan? ¿Qué se podría implementar/reformar el texto?

Para realizar el análisis en torno a los documentos desde la inclusión/exclusión de las mujeres y su historia, como desde las perspectivas de género, se consideraron algunas herramientas de pesquisa desde la literacidad crítica (Tosar, 2018), con el fin de adaptar ellas para la elaboración de preguntas y categorías propias. Las preguntas de estudio planteadas fueron:

- a. ¿cómo se representan las mujeres y su historia en los programas?
- b. ¿quiénes protagonizan el discurso histórico en el currículo?
- c. ¿desde qué perspectivas se incluyen a quienes protagonizan los programas?
- d. ¿qué voces y personajes históricos se encuentran ausentes en el currículo?

3.1. Análisis curricular de Chile desde la inclusión de las mujeres y su historia

A continuación, se analizará el currículum de séptimo de primaria a segundo de secundaria, enfocando el estudio en los objetivos de aprendizajes e indicadores, los cuales hemos separado en cuatro categorías: objetivos de aprendizaje de roles de género; objetivo de aprendizaje en relación con la mujer como tal;

indicadores que mencionan rol de género; indicadores que mencionan a la mujer. Se debe tener en cuenta que de séptimo a segundo medio son 96 OA (objetivos de aprendizaje). La siguiente tabla muestra los resultados del análisis:

Tabla 1. Análisis del currículo chileno

Cursos	OA	OA y género	OA y mujer	Indicadores género	Indicadores mujer
Séptimo	24	2	0	2	0
Octavo	22	1	0	1	1
Primero secundaria	25	1	0	2	2
Segundo secundaria	25	1	1	1	3

Fuente: elaboración propia a partir de MINEDUC (2015).

Con un total de 96 objetivos de aprendizaje de séptimo de primaria a segundo de secundaria, 5 tienen temática de género, solo 1 tiene un objetivo de aprendizaje que mencione a la mujer como tal. En relación con los indicadores, 6 hacen mención al género, por ende, hay un objetivo en relación al género el cual no tiene un indicador asignado para evaluar este tema. Por último, existen 6 indicadores que mencionan a la mujer, pero solo existe un objetivo de aprendizaje en relación con sus acciones históricas.

De 96 objetivos de aprendizaje solo el 5,2% está destinado a género; el 1% está destinado a la temática de la mujer, es decir, que se menciona la palabra mujer en el objetivo. Con relación a los indicadores que se encuentran dentro de los objetivos de aprendizaje, solo el 6,2% mencionan género y mujer.

Dado al análisis anterior, se puede mencionar que el currículum se enmarca en perspectiva patriarcales y androcéntricas, donde los objetivos destinados a género y mujer no alcanzan el 10% al igual que los indicadores. Sumados entre sí, solo el 12,4% mencionan estas categorías como aspectos que podrían trabajarse en el aula. Se debe considerar que tales objetivos e indicadores no condicionan la práctica docente, siendo facultad del profesorado la elección de ellos.

Además, se evidencia otro problema y es que tanto los objetivos como los indicadores en su mayoría al hablar de género y mujer, remite estas categorías netamente a los roles de género dentro de la historia, por ejemplo, en el curso octavo, OA11:

Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros. (MINEDUC, 2015).

En este objetivo, se puede ver claramente que el género se usa solo para analizar los roles tanto femeninos como masculinos que se cumplían dentro de la historia, sin profundizar más allá en estos temas. Es decir, solo se utiliza al género encasillado en lo femenino o masculino y cuál era el rol que se les designaba en la sociedad. Cabe destacar que, al hablar de roles, se realiza desde la concepción tradicional de lo que son los «roles femeninos y masculinos» pensando en una sociedad tradicional y binaria. No se consideran, por ejemplo, las perspectivas de las teorías de género y la discusión sobre la deconstrucción de los géneros como constructo de poder político-social que se ha instaurado con fines de normalización y jerarquización social (Butler, 2016; Foucault, 1976).

Se destaca que, si tal objetivo no se enmarca en las finalidades que está trabajando el profesorado, puede ser suprimido en detrimento de un discurso histórico que releve a los hombres como protagonistas de los relatos, ya que la mayor parte de los objetivos así lo propone.

A su vez, el único objetivo de aprendizaje que menciona a la mujer está en segundo de secundaria en la unidad 1:

Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros. (MINEDUC, 2015).

Cabe destacar que no es un objetivo propio sobre la participación de las mujeres en la historia, las mujeres y su historia y sus problemas. Al contrario, es un objetivo compuesto que propone la integración de distintos actores y actrices sociales, entre ellos las mujeres, como un anexo a la acción y protagonismo masculino en distintas esferas y espacios sociales. En efecto, la integración de la mujer al objetivo de aprendizaje es realizada para un hecho específico el cual tiene relación con la incorporación a la ciudadanía política, no profundizando más allá de esa mención en conjunto a los demás actores y actrices político-social.

Siguiendo con la idea anterior, podemos mencionar que el currículum no considera la importancia de las mujeres en la historia ni a las mujeres y su historia en los distintos procesos históricos. Al analizar los objetivos se evidencia que las menciones al género y a la mujer, son para hechos específicos, tales como hablar de lo femenino y masculino, el ideal de belleza, o la incorporación de la mujer al sufragio o al mundo laboral. Sin embargo, se considera a las mujeres y su historia de manera anexa a una estructura oficial marcada por

las acciones de los hombres blancos con algún tipo de poder, sea económico, militar o político.

Podemos definir que el currículo se enmarca en perspectivas tradicionales de la historiografía, incluyendo gran cantidad de fechas y acciones factuales, que en general, están protagonizadas por hombres con poder. Es más, cuando no se particularizan a los hombres de manera individual, se mencionan procesos con cuasi-personajes, como «los obreros», «los proletarios», «los burgueses», entre otros colectivos masculinizados.

En definitiva, solo 6 de 96 objetivos de aprendizaje hacen relación a la mujer o al género desde un enfoque tradicional donde los conductores del proceso histórico y de las acciones que se relatan, son masculinos. Tales cifras solo muestran un problema estructural de nuestra sociedad, que se relaciona a la comprensión de la historia como un conocimiento androcéntrico, donde las mujeres no han tenido mayor participación. En efecto, se concibe a las mujeres como actrices secundarias o anexas a un relato y contenido histórico dominado por hombres con poder o cuasipersonajes masculinizados, donde las mujeres no condicionan el relato estructural que emerge desde los organismos oficiales.

3.2. Análisis curricular de Perú desde la inclusión de las mujeres y su historia

Cabe considerar que, en la programación curricular, cada Estado realiza las modificaciones que estime pertinente, pensando en las finalidades educativas para la sociedad. A diferencia de lo retratado del currículum chileno, el cual se divide en objetivos de aprendizaje, podemos dar cuenta una distinta organización para el caso peruano. Se realizará un análisis bajo los mismos criterios definidos para el caso chileno, considerando la perspectiva de género y la presencia/ausencia de las mujeres y su historia en las programaciones.

Para el Perú, podemos encontrar un currículum escolar para enseñanza básica o primaria. No obstante, la enseñanza secundaria no cuenta con un currículum como tal, sino con un programa de estudios en el que se encuentran insertos los contenidos desde primero hasta quinto de secundaria. El programa de educación secundaria peruano se divide en competencias logradas en vez de objetivos de aprendizajes, las cuales son tres: «construye interpretaciones históricas», «gestionar responsablemente el espacio y ambiente» y por último «gestionar responsablemente los recursos económicos».

Tales competencias las podemos encontrar en cada grado de acuerdo con el respectivo contenido por nivel. Todos los desempeños escolares tienen directa

relación con las tres competencias antes mencionadas, ya que, a diferencia del chileno, no se evalúa la memorización del contenido, sino que se enfoca en las habilidades, actitudes y conocimientos que los y las estudiantes pueden evidenciar en torno al tema entregado. Lo anterior, lo podemos ver ejemplificado en los desempeños de cuarto año de secundaria:

Explica que recurrir a una fuente válida sobre hechos o procesos históricos, desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, contribuye a una interpretación confiable de esa fuente (MINEDU, 2016, p. 88).

En este primer desempeño de cuarto grado de secundaria en «interpretaciones históricas» predomina la habilidad de análisis de fuentes por sobre el contenido. De igual manera lo podemos ver en la competencia llamada «gestionar responsablemente el espacio y ambiente» en el segundo desempeño de segundo grado: «Utiliza información y herramientas cartográficas para ubicar y orientar diversos elementos naturales y sociales del espacio geográfico incluyéndose en este» (MINEDU, 2016, p. 94).

En el desempeño anterior, podemos visualizar como la utilización de cartografías para ubicar elementos naturales y sociales es la habilidad para evaluar y no el conocerse de memoria cada elemento natural, además de reconocerse como un elemento social. De manera similar, en la competencia «Gestionar responsablemente los recursos económicos» se enfoca netamente en habilidad económica, como se puede ver en el primer punto de segundo grado de secundaria: «Explica que el rol del Estado es el de garantizar el bien común de las personas y asegurar para ello el financiamiento del presupuesto nacional» (MINEDU, 2016, p. 100).

Mencionado lo anterior, se puede vislumbrar que el programa de estudios de secundaria en Perú fomenta de gran manera el desarrollo de competencias por sobre el desarrollo de objetivos, adaptándose a los nuevos requerimientos educativos internacionales (Pinar, 2014).

En la tabla 2, se pueden visualizar los criterios seleccionados por grado y competencia, pesquizando la presencia y ausencia de aspectos relacionados o que pudieran tener un enfoque que promoviera la reflexión, el análisis o el conocimiento sobre las mujeres, su historia y sus problemáticas.

Si se observa la tabla 2, se evidencia la nula presencia de la perspectiva de género y menciones sobre mujeres y su historia en las habilidades que se propone desarrollar por parte del programa oficial. Así, el programa de estudios secundarios de historia posee un énfasis centrado en el trabajo con fuentes y el protagonismo masculino heroico. Es decir, las habilidades y contenidos

apuntan al tratamiento de protagonistas hombres que han tenido algún papel destacado desde las perspectivas definidas por la historia oficial. Aunque desde el trabajo con fuentes podrían ser incluidas las mujeres, su historia y sus problemas, no existe la definición ni claridad que posibilite los espacios para el profesorado y el trabajo que podría proponer.

Tabla 2. Análisis del currículo de Perú

Grados de secundaria	Competencia: Construye interpretaciones históricas con perspectiva de género	Competencia: Construye interpretaciones históricas con mención a la mujer	Competencia: Gestionar responsablemente el espacio y ambiente con perspectiva de género	Competencia: Gestionar responsablemente el espacio y ambiente con mención a la mujer	Competencia: Gestionar responsablemente los recursos económicos con perspectiva de género	Competencia: Gestionar responsablemente los recursos económicos con mención a la mujer
Primer grado	0	0	0	0	0	0
Segundo grado	0	0	0	0	0	0
Tercer grado	0	0	0	0	0	0
Cuarto grado	0	0	0	0	0	0
Quinto grado	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDU (2016).

El programa dentro de las competencias a evaluar en historia, encontramos competencia «construyendo interpretaciones históricas», la cual posee diferentes habilidades, donde una de esas es elaborar explicaciones de procesos históricos:

Es jerarquizar las causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su cosmovisión y la época en la que vivieron. También es establecer las múltiples consecuencias de los procesos del pasado y sus implicancias en el presente, así como reconocer que este va construyendo nuestro futuro (MINEDU, 2016, p. 82).

En tal competencia, aunque se presenta de manera general, podría ser incluida y trabajada la perspectiva de género. No obstante, ello queda a decisión del profesorado, el cual propone los mecanismos, personajes, procesos

y fuentes a trabajar con la perspectiva que quiera relevar para el conocimiento histórico. De ahí que no se condice necesariamente con una visión desde las mujeres y sus problemas, ya que no se encuentra condicionado a realizar tal inclusión. De manera similar, en la competencia «construyendo interpretaciones históricas» correspondiente a cuarto grado de secundaria, punto número siete:

Explica las ideas y comportamientos de las personas y sociedades a partir del contexto de la época, ocurridas desde la Segunda Revolución industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, así como la influencia de tales ideas y comportamientos en hechos posteriores. (MINEDU, 2016, p. 89)

Al igual que el ejemplo anterior, evidenciamos que se centra en la habilidad y el contenido, el cual sigue siendo amplio. No obstante, se propone una perspectiva tradicional centrada en los conflictos bélicos y los sistemas de gobierno. Si mantenemos el análisis al respecto, la historiografía oficial al tratar y trabajar aspectos militares y político-gubernamentales, suele asociar ello al protagonismo y acciones masculinas por sobre la presencia y acciones llevadas a cabo por las mujeres. Aunque cabe destacar que, debido a la amplitud, podría ser trabajado desde una perspectiva deconstructiva que proponga una visión alternativa a la oficial donde se destacaran las acciones realizadas por las mujeres (como otros personajes anónimos e invisibilizados por la historia oficial). Ello queda a decisión del profesorado en cuanto finalidades y perspectivas que desee relevar.

Cuando analizamos el programa secundario escolar peruano bajo una perspectiva de género, evidenciamos que no existe de manera explícita mención o propuesta sobre la inclusión y tratamiento de una historia desde la perspectiva de género, y, por tanto, el rescate de las mujeres y su historia desde la invisibilidad tradicional bajo la que se ha articulado la historiografía oficial. En efecto, existe un interés en las competencias, de generar apertura, no obstante, tal apertura entrega un énfasis a un tipo de conocimiento centrado en las acciones de los hombres con poder político, militar y/o económico, y en especial, la imagen «heroica» de tales hombres como protagonistas del relato.

Es posible definir, que, aunque existe un avance significativo al plantear un programa curricular desde la apropiación de competencias, no se definen de manera explícita los espacios ni las perspectivas para trabajar ellas desde los problemas y las desigualdades de género, como desde los espacios y experiencias de las mujeres como actrices históricas. Dentro de las competencias obligatorias que se propone trabajar, existen espacios para que se pueda llevar

a cabo tal inclusión. Podemos mencionar la apertura hacia los conflictos sociales, las comunidades, los actores sociales, entre otros espacios que podrían estar dispuestos para ser trabajados desde el género. No obstante, no existe claridad al respecto, por lo que, de igual manera, podrían seguir siendo trabajados desde ópticas tradicionales, donde la relevancia de los hombres como protagonistas es el núcleo estructural del discurso histórico.

Tal proceso queda dispuesto a las definiciones que establezca el profesorado para su proceso educativo. Desde una perspectiva de género, es posible plantear que, al no existir menciones ni espacios explícitos sobre las mujeres, u otros personajes que han sido invisibilizados de manera tradicional desde la historiografía, el programa curricular ahondaría en la reproducción de las lógicas patriarcales y desiguales desde las perspectivas antes mencionadas.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En cuanto al análisis realizado en los currículos podemos afirmar algunos aspectos fundamentales en torno a su construcción y perspectiva que reflejan. Se coincide, como afirman Apple (1990) y Giroux (2018), en que desde el paradigma crítico el currículo funciona como un instrumento de transmisión de las estructuras sociales de poder, privilegiando unos contenidos por sobre otros aspectos. En efecto, el currículo privilegia mantener el *status quo* de las estructuras dominantes y de dominados (Kincheloe y McLaren, 1994).

Esto se puede entender, de igual manera, desde lo que plantea Foucault (1976), como la permanencia de una tradición construida desde las elites para normalizar y perpetuar las estructuras de poder. Giroux (2018) y Kincheloe y McLaren (1994) coinciden en que, de esa manera, el currículo como artefacto educativo, pretende la transmisión de la cultura hegemónica, entendiendo el conocimiento de manera externa a las personas, siendo controlado y difundido por quienes se encuentran en el poder. En este marco, no queda espacio para la inclusión de las mujeres y las perspectivas de género, ya que el conocimiento es comprendido desde los hombres y sus experiencias.

La construcción curricular de historia y ciencias sociales, en este sentido, se posiciona desde lo que plantea Scott (2009), donde la historia y la historiografía se ha construido y difundido desde jerarquías que han destacado a los hombres con poder político, económico y/o militar, como protagonistas de los relatos y de los procesos históricos (Ortega-Sánchez *et al.*, 2020).

La construcción curricular, tanto para Chile como para el Perú, no plantea espacios para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre las desigualdades desde perspectivas de género, ya que se entiende el

conocimiento como propio de las acciones masculinas patriarcales (Lomas, 2002; Luque y Rodríguez, 2015). Esto se relaciona a investigaciones como las Marolla (2015, 2019), Ortega Sánchez *et al.* (2020) y Luque y Rodríguez (2015), quienes afirman que los discursos y la perspectiva sobre las acciones de las mujeres es presentada desde la pasividad y los espacios domésticos, siendo subordinadas sus acciones a la historia de los hombres, desde donde se condiciona el relato.

El hecho de favorecer la presencia explícita de contenidos, objetivos y competencias en relación a la inclusión de las mujeres, su historia y sus problemas, podría promover que los chicos y las chicas contaran con modelos de identificación y empoderamiento a favor de la lucha contra las desigualdades (Marolla, 2019; Ortega Sánchez *et al.*, 2020). Si se continúa el tratamiento de la historia de las mujeres desde perspectivas que las posicionan como datos anexos o hechos anecdóticos, no se posibilita el desarrollo del pensamiento crítico ni el cuestionamiento sobre las estructuras que han perpetuado y reproducido las desigualdades.

Los estudios de Marolla (2019) y Ortega Sánchez *et al.* (2020), coinciden con los resultados presentes, donde se aprecian escasas competencias y objetivos relacionados a las mujeres y su historia como contenido. Los trabajos mencionados antes, coinciden con lo que plantea Butler (2016) y Foucault (1976) en la «matriz organizadora de las prácticas». Tal matriz establece aspectos como las «coherencias» bajo las cual se construyen las expresiones de género. La no inclusión de las perspectivas de género provoca que no existan parámetros para promover la identificación y el empoderamiento ante las normalizaciones, los prejuicios y las discriminaciones por razones de género (Banks, 2008).

De esta manera, podemos afirmar que el currículo se plantea desde un interés hacia la construcción de identidades normalizadas, las cuales incluyen y excluyen a distintos sectores de la población. En general, las ausencias son destacadas sobre la base de personajes como las mujeres, las infancias, las etnias, los y las ancianas, así como aquellos y aquellas que no se enmarcan en las definiciones oficiales de lo que define el conocimiento histórico como «hechos relevantes» que son necesarias de difundir como una estructura histórica objetiva (Sant y Pagès, 2011; Steinberg y Talburt, 2005).

5. CONCLUSIONES: POSIBILIDADES PARA LA INCLUSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN

Es conveniente plantear una reconstrucción y deconstrucción del currículo actual, desde una política de reconocimiento (Fraser, 2019), a fin de aportar

en la justicia social para las mujeres y sus problemas. La política de reconocimiento se debería enfocar en el reconocimiento de las identidades y de los roles que se han construido y perpetuado desde la opresión hacia las mujeres.

Ese camino favorecería, que los chicos y en especial, las chicas, contaran con modelos de empoderamiento a fin de participar de manera activa en la sociedad en contra de las desigualdades sociales desde la subversión de las categorías y discursos que han promovido la marginación (Fraser, 2019; Marolla, 2015). Para llevar a cabo lo anterior, es necesario reconstruir el currículo, tanto desde las cronologías, las etapas, los procesos, y en especial, los y las protagonistas de los discursos. El fin es que la inclusión sea realizada desde su propia historia y no en función de una estructura dominada por lógicas patriarcales que perpetúan las estructuras desiguales por razones de género.

En efecto, el currículo debería ser un instrumento que propiciara una conversación entre el profesorado y los y las alumnas, a fin de definir los conocimientos que requieren y las perspectivas desde las cuales se deben pensar los conocimientos como instrumentos útiles para la realidad social (Woysner, 2002). Como afirma Woysner (2002), el currículo debería favorecer un conjunto de herramientas culturales útiles para los y las estudiantes. Todo con la finalidad de comprender y transformar la sociedad desde las desigualdades y las injusticias por razones de género.

Desde la construcción de programas curriculares, se debe reconocer que, en la actualidad, los temas relacionados a las problemáticas de género no son hechos ni discusiones aisladas. Al contrario, son temas contingentes que la sociedad está reclamando y exigiendo cada vez con mayor fuerza. El currículo y los espacios educativos, la inclusión de las perspectivas de género, como de las mujeres y su historia, siguiendo a Thornton (2015), promueve la visibilización y la justicia hacia aquellos y aquellas protagonistas que han sido invisibilizadas en su historia por las construcciones historiográficas oficiales.

Woysner (2002), en línea con el análisis realizado en torno al currículo, afirma que al plantear un programa de estudios desde la inclusión de las mujeres y sus problemas, se debe realizar a favor de la igualdad de discursos entre lo que se releva de los hombres y de las mujeres, buscando generar una ruptura ante las tradicionalidades que han posicionado a las mujeres desde los espacios domésticos, privados y maternos, así como la relación establecida de las acciones de las mujeres desde el sufragio como el único evento en el cual han participado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Psychology Press.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas*. Barcelona: Morata.
- Aubert, A., Fisas, M., Valls, M. R. y Duque, E. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blaise, M. (2009). What a girl wants, what a girl needs: Responding to sex, gender and sexuality in the early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2018). *La Reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bryant, C. y Jary, D. (2014). *Giddens' Theory of Structuration: A Critical Appreciation*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315822556>
- Butler, J. (2016). *Deshacer el género*. Madrid: Grupo Planeta.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Crocco, M. (2010). Teaching About Women in World History. *The Social Studies*, 102, 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.532731>
- Crocco, M. (2019). Teaching Gender and Social Studies in the #MeToo Era. *Social Studies Journal*, 38(1), 6-16.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (8), 115-128. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595>
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad»: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 1(2), 17-36.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>

- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 7, 131-140.
- Hess, D. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin y S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría «género». *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198.
- Lomas, C. (2002). *El sexismo en los libros de texto. Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Luque, A. G. y Rodríguez, M. P. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- Marolla, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 889-898). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla, J., Díaz, F. y Rabuco, A. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 133-152. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>
- MINEDU (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. Lima: MINEDU.
- MINEDUC (2015). *Currículum nacional*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J. y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez

- Fernández (eds.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Barcelona: Octaedro.
- Pagès, J. (2015). La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: Retos, esperanzas y utopías. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 55-65.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del Currículum*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ródenas, C. A. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96.
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación*, 17, 25-48.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Scott, J. W. (2009). *Genero e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solís Pérez, Y. (2006). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Revista Electrónica Educare*, 10(1), 103-122. <https://doi.org/10.15359/ree.10-1.6>
- Steinberg, S. R y Talburt, S. (2005). *Pensando «queer»: Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Thornton, S. J. (2015). Silence on gays and lesbians in social studies curriculum. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 105-112). Nueva York, NY: Routledge Taylor and Francis Group.
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: Profe, las bolsas de plástico no son medusas. *Reidics, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 4-19.
- Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250063>
- Viotti, M. y Del Valle, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Alijaba*, 17, 169-178.
- Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 30(3), 354-380. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473201>