

# PRESENTACIÓN

## Problemáticas sociales referidas a las mujeres y sexualidades disidentes: un cruce de perspectivas y disciplinas

\*

Universidad Metropolitana  
de Ciencias de la  
Educación, Chile (UMCE).  
jesus.marolla@umce.cl

*Jesús Marolla Gajardo\**

Desde las investigaciones con perspectiva de género se ha experimentado, en los últimos años, una nutrida y valiosa presencia de trabajos que abordan las diferentes problemáticas, poniendo énfasis en sus complejidades. Esto resulta positivo en aras de que se está contribuyendo a la comprensión de un problema socialmente relevante. Y no solo eso, sino que se está aportando con ideas y caminos para ir construyendo un camino hacia la justicia social.

Sin duda, y a pesar de las nuevas perspectivas, el movimiento feminista, las luchas sociales a lo largo del globo y el empoderamiento de las mujeres y las disidencias, tradicionalmente marginadas, se continúa asistiendo a situaciones graves como los estereotipos, los prejuicios, las marginaciones, y aún más grave, las violencias, abusos y asesinatos por violencia de género. Esto nos dice que nuestro trabajo debe ser aún más fuerte y directo. No solo necesitamos de investigaciones, sino que todos estos estudios deben tener un traspaso hacia la comunidad. De la misma manera, se debe incentivar hacia el empoderamiento y la presión por una legislación efectiva y acorde a los problemas que se viven.

Claramente son muchas las aristas que se deben abordar. No obstante, no se deben descuidar, ya que muchas personas en sus vidas cotidianas continúan siendo vulneradas, marginadas y asesinadas, simplemente por el género que performan. Con esto no se quiere afirmar que no han existido avances, sino que ellos siguen en el camino de una transformación que, aún, se ve lejana.

Podemos encontrar estudios valiosos y que han marcado hitos fundamentales en nutrir teóricamente los discursos y las prácticas en torno a la lucha contra las violencias y las desigualdades de género. Destacamos los aportes de Butler (1997, 2004, 2011), Beasley (1999), Daly (1978), Friedan (2009), hooks (1984), Kemp & Squires (1998), Scott (1996), Spivak (2012) y Wittig (1992), solo por destacar algunas y algunos de sus trabajos. Es necesario mencionar que los esfuerzos vienen encaminados desde lógicas feministas con fines de justicia social.

Desde la teoría *queer* se han trabajado tanto perspectivas como la crítica ante el binarismo social tradicional y patriarcal, como la deconstrucción de las categorías tradicionales de género y sexo (Butler, 2004, 2011), entre otras corrientes. Todas ellas en el sentido de ampliar nuestros marcos de comprensión en torno a las problemáticas de género y sus complejidades. Desde tales líneas, conviene destacar los trabajos de Davies (2004), donde se comienzan a posicionar las lógicas interseccionales a razón de las desigualdades que son provocadas por motivos de género, como de raza y de clase, entre otros. La autora marca un hito en la construcción y la lucha por razones de género. Se afirma que existen antagonismos sociales esenciales promovidos por la tradicionalidad histórica y social propia de cada comunidad. En específico, señala los sistemas esclavistas, los movimientos abolicionistas, los maltratos y marginaciones hacia las mujeres y, en la mayoría de los casos, hacia aquellas que luchaban por el sufragio femenino durante las primeras décadas del siglo XX.

Poniendo el foco en la didáctica de las ciencias sociales, en los trayectos de formación del profesorado y las prácticas de enseñanza es preciso preguntarse algunas cosas fundamentales referidas a ¿cómo pensamos el género y sus categorías? ¿Qué aspectos se relacionan a lo natural y cuáles son construidos socialmente? ¿Cómo construimos nuestros cuerpos y quiénes los construyen? ¿Cómo influye el patriarcado en nuestras prácticas sociales? ¿Cómo enfrentamos las violencias simbólicas y directas en nuestras sociedades? ¿Cómo configuramos nuestras relaciones con la otredad?

Todas ellas se vinculan con el pensamiento complejo que se debe incluir y posicionar en una discusión más amplia de la cual el profesorado debe formar

parte como un agente activo en la desnaturalización de las desigualdades y las normalidades sociales y de género. Desde la didáctica de las ciencias sociales, las perspectivas de género deben formar parte de cómo articulamos nuestra enseñanza en su totalidad. Para Butler (2004), los temas de género, además, deben pensarse desde lógicas interdisciplinarias. Es decir, no podemos comprender los problemas de género solo desde la propia teoría, sino que debemos implicarnos en acciones políticas e ideológicas que promuevan una comprensión desde diferentes áreas y disciplinas. Si hablamos de la segregación laboral y la desigualdad de salarios de las mujeres en los espacios de trabajo, o las marginaciones laborales y sociales por performar un género no binario, trans u otro, necesariamente debemos remitirnos a comprensiones económicas, culturales, sociológicas, sexuales, psicológicas, entre otras.

La complejidad de lo anterior, desde la educación, ocurre en un análisis propio de nuestras lógicas institucionales. Es decir, comprendemos nuestras áreas solo con teorías individuales, sin avanzar en una inclusión teórica desde análisis diversos. Investigaciones sobre currículo (Apple, 1990; Apple & Beane, 2012; Marolla-Gajardo et al., 2021; Massip Sabater & Santisteban, 2020; McIntosh, 1983; Pinar, 2014; Winslow, 2013), como sobre las prácticas del profesorado (Anguera et al., 2018; Díez Bedmar, 2017; Kymlicka & Norman, 1997; Marolla, 2017, 2019; Marolla et al., 2020; Ortega-Sánchez et al., 2020; Pagès, 2007a, 2007b, 2018, 2019; Santisteban, 2017, 2019; Santisteban, Díez-Bedmar, et al., 2020; Santisteban, González, et al., 2020), han coincidido en que el profesorado de historia, geografía y ciencias sociales suele enseñar desde los modelos más valorados socialmente.

Para este caso, sus prácticas y planificaciones educativas se remiten a los marcos androcéntricos y patriarcales para la comprensión de las disciplinas. En concreto, como han coincidido los estudios mencionados anteriormente, se sigue enseñando desde estructuras clásicas con alta presencia de hombres blancos, occidentales y con algún poder sea económico, político o militar. En los momentos en que se incluyen mujeres, se realiza desde los marcos propios de la matriz heterosexual (Foucault, 1976), que define los roles, las acciones y los márgenes donde se pueden y se deben desarrollar las identidades. De ahí que esta presencia de las mujeres sea visibilizada desde un rol pasivo ligado a espacios privados propios de lo doméstico. No se encuentran, o rara vez ocurre, mujeres destacadas ligadas a los espacios públicos como las ciencias, la política o la economía siendo comprendidos estos espacios como propios de las acciones y controles masculinos.

Lo anterior representa una visión sesgada sobre la historia (Marolla

Gajardo, 2021; Scott, 1996; Winslow, 2013). Y no solo eso, sino que es una visión política e ideológica clara que pretende posicionar o seguir posicionando a los hombres como constructores de la historia y de la sociedad, donde las mujeres se presentan como espectadoras de una historia y de procesos históricos contruidos y dominados por hombres (Díez Bedmar, 2017; Díez Bedmar & Fernández Valencia, 2019; Marolla Gajardo, 2021; Marolla-Gajardo et al., 2021; Ortega-Sánchez, 2020; Ortega-Sánchez et al., 2020; Spivak, 2012; Triviño Cabrera & Chaves Guerrero, 2020).

Es necesario, ante los contextos actuales de violencias de género, de marginaciones y emergencias de estereotipos y prejuicios desde lógicas patriarcales, que la enseñanza de la historia pueda plantear críticas y cuestionamientos ante nuestras ideas, creencias y representaciones sociales en torno a categorías como el género, el sexo, las identidades, entre otros aspectos. Esto con el fin de promover la desnaturalización y la deconstrucción conceptual y práctica sobre cómo comprendemos nuestra sociedad y cómo actúan las dimensiones de género en las comprensiones sobre nuestras relaciones sociales.

En general, las personas que performan géneros disidentes y no binarios no son reconocidas socialmente. Es decir, se las invisibiliza de los espacios sociales y laborales, principalmente, sufriendo insultos, acosos, prejuicios, discriminaciones y segregaciones económicas en aspectos sencillos como el acceso a puestos de trabajo. De aquí nos podríamos preguntar ¿cómo cambiamos nuestras prácticas y comprensiones sobre lo social? ¿Cómo incluyo y trabajo desde y hacia la diversidad? ¿Cómo apporto al reconocimiento de las comunidades disidencias por razones de sexo-género, tanto en mis prácticas educativas como en mi actuar social?

Todas las interrogantes anteriores claramente son complejas tanto en su formulación como, aún más, en su respuesta. Ante ello, lamentablemente no tenemos respuestas claras ni sencillas. Solo contamos con caminos e ideas que apuntan hacia la justicia social. Podemos destacar las investigaciones y trabajos de Fraser (2019). La autora, reconoce que la educación para la ciudadanía se relaciona de manera directa con la participación efectiva que se realiza en el sistema democrático. En este contexto, no todas las personas gozan del mismo tipo de opciones para participar ni tampoco todas son incluidas de igual manera en tales lógicas.

Si queremos posicionar tanto desde la sociedad como desde la didáctica de las ciencias sociales una enseñanza para la participación democrática, es necesario y urgente aportar en la construcción de una sociedad inclusiva en

todas sus esferas. No obstante, sabemos que tal inclusión no es efectiva en muchos casos. Aunque, en términos legales se podría afirmar que sí asistimos a políticas públicas que facilitan o promueven tales espacios, en la práctica esto no ocurre (Azorín, 2015). En especial, podemos notar que las diversidades y disidencias de sexo-género, las diversidades culturales, religiosas, políticas y de clase, funcionan y tienen diferentes presencias/ausencias en los espacios sociales. Para el caso, por ejemplo y en específico a las diversidades de clase, se asiste al problema de la aporofobia. Como ha demostrado en sus estudios Cortina (2017), la sociedad sigue funcionando bajo lógicas de clase, donde las marginaciones, violencias, estereotipos y prejuicios son dirigidos en su mayoría hacia la población más vulnerable desde lo económico, en desmedro de una inclusión y reconocimiento efectivo hacia quienes no representan bajos niveles económicos.

Desde lo anterior, podemos plantear el modelo e ideas de Fraser (2019), en torno a la redistribución y el reconocimiento. Tal constructo busca visibilizar que la participación ciudadana se relaciona directamente con la riqueza y las identidades. Hay que partir quitando los telones bajo los que se esconden las realidades de nuestras sociedades frente a discursos que señalan aparentes avances exitosos en torno a las políticas de diferencia y distribución, frente a miradas que apuntan a la justicia social como objetivo. La autora afirma que el escaso reconocimiento de las diferencias se relaciona a la predominancia de modelos hegemónicos que se erigen como los únicos capaces de conducir el devenir de la sociedad. Esto no es al azar, sino que representa la prevalencia de las hegemónicas patriarcales y sociales en desmedro de gran parte de la población que no encaja en tales términos.

Y no es solo la ausencia y marginación de las diversidades por razones de sexo-género y/o identidad, sino que ello debe estar relacionado a las condiciones de riqueza que se tienen en una sociedad determinado. Las injusticias económicas funcionan como “filtro” que define quiénes pueden entrar al núcleo de la participación efectiva en la comunidad, y quiénes quedan fuera por ligarse, en general, a espacios de pobreza. Las desigualdades económicas se insertan y se arraigan en estructuras relacionadas a ideologías específicas y hegemónicas, lo que conduce a aspectos como la explotación, la marginación y la precarización de la vida. En un aspecto similar, el escaso reconocimiento y la marginación de las diversidades de sexo-género provoca la dominación cultural de unos pocos por sobre la mayoría.

Desde una lectura crítica, podemos plantear que las desigualdades socioeconómicas se relacionan de manera directa con las marginaciones

y las segregaciones de género (Beasley, 1999; Fraser, 2019; Spivak, 2012). Esto se materializa, en la mayoría de los casos, en que tales segregaciones y configuraciones pasan a formar parte institucionalizada del Estado, de la sociedad y de la economía. Tales espacios y segregaciones se entrecruzan y pasan a formar parte de un complejo entramado de exclusión. Desde nuestros comportamientos cotidianos estamos transmitiendo roles, estereotipos, prejuicios y marginaciones hacia los géneros. Todo ello enmarcado en las lógicas patriarcales hegemónicas y dominantes, donde quienes se escapan de tales márgenes pasan a formar parte de los espacios factibles de ser marginados y marginadas. Para Butler (2004, 2011), el género es una estructura construida por agentes de poder androcéntrico hegemónico que se perfila hacia instrumentos de control social, y sobre todo, relacionado a la reproducción social desde el poder.

Formar parte de los espacios de discriminación y de segregación implica tanto el escaso desarrollo de participación ciudadana como de desarrollo del pensamiento crítico. Esto se transforma en un círculo de reproducción de subordinaciones culturales, de sexo-género y económicas (Bourdieu & Passeron, 2018). Por ejemplo, queda la pregunta de ¿cuáles son las posibilidades de participar para una mujer parte de las disidencias de sexo-género y que, además, es de escasos recursos?

Se deben establecer metodologías que fomenten no solo la crítica, sino prácticas encaminadas a combatir las injusticias sociales, económicas y de género. Es necesario plantear fuerzas dirigidas tanto hacia la redistribución de las riquezas como hacia el reconocimiento de las diferencias de género y de sexo. Hay que ir posicionando, desde nuestras propias prácticas sociales y educativas, acciones de transformación dirigidas desde el cuestionamiento y la deconstrucción de las desigualdades. El desafío es largo, complejo e incierto, pero necesario y urgente de realizar en aras de la construcción de una sociedad abierta, participativa, inclusiva, no discriminadora y sin violencias.

En el siguiente dossier contarán con algunos importantes aportes a la discusión antes planteada. Aunque se remiten a la didáctica de las ciencias sociales y la discusión sobre el género, podrán notar la transversalidad de las miradas que se ofrecen. Tales escritos y construcciones representan un aporte a este camino de deconstrucción y lucha por la justicia social en un mundo complejo.

## Referencias bibliográficas

- Anguera, C., González, N., Hernández, A., Muzzi, S., Ortega-Sánchez, D., Pons, J.P.I., Obiols, E.S. & Fernández, A.S. (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En: López Torres, E., García Ruíz, C. & Sánchez Agustí, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Psychology Press.
- Apple, M.W. & Beane, J.A. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Azorín, C. (2015). Análisis de la política de género en España: Hacia una educación inclusiva y coeducadora. En: Mirete Ruíz, A.B. & Martínez-Artero, R.N. *Investigación e Innovación: Una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 1-12). Universidad de Murcia.
- Beasley, C. (1999). *What is feminism?: An introduction to feminist theory*. London: Thousand Oaks, SAGE.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2018). *La Reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Psychology Press.
- Butler, J. (2011). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Daly, M. (1978). *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*. Beacon Press.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Díez Bedmar, M. del C. (2017). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *Clío: History and History Teaching* 40, pp. 219-232.
- Díez Bedmar, M. del C. & Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching* 45, pp. 1-10.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité (Tome 1)-La volonté de savoir*. Minuit.

- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad»: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP* 0(2), pp. 17-36.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Ediciones Cátedra.
- hooks, B. (1984). *Feminist Theory: From margin to centre*. South End Press.
- Kemp, S. & Squires, J. (1998). *Feminisms*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú* 3, pp. 25-40.
- Marolla Gajardo, J. (2021, noviembre 19). Mujeres, historia y su enseñanza. *Íber Revista de didáctica de las ciencias sociales* 103, pp. 1-10.
- Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza de las mujeres en las clases de historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* 16, pp. 81-90.
- 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), pp. 37-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla, J., Díaz, F. & 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, pp. 133-152. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>
- Marolla-Gajardo, J., Gutiérrez, N. & Fuentes, N. (2021). Problemas históricos: Análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú. *Educación* 30(59), pp. 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.007>
- Massip Sabater, M. & Santisteban, A. (2020). La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo* 13, pp. 142-152. Recuperado de: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51513>
- McIntosh, P. (1983). *Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective. Working Paper No. 124*. Center for Research on Women, Wellesley College, Wellesley.

- Ortega-Sánchez, D. (2020). *Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia. Lección inaugural del curso académico 2020-2021*. Universidad de Burgos.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J. & Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En Díez Gutiérrez, J. & Rodríguez Fernández, J.R. (Eds.). *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro.
- Pagès, J. (2007a). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica* 9, pp. 205-214.
- Pagès, J. (2007b). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia* 6(1), pp. 2-15.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias* 4(7), pp. 53-59.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 5, pp. 5-22.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del Curriculum*. Narcea Ediciones.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino* 53, pp. 87-99.
- Santisteban, A. (2019). La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. En: Joao Hortas, M., Dias D'Almeida, A. & de Alba Fernández, N. (Eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 602-614). Ediciones Escola Superior de Educação. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7609781>
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.-C. & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education* 32(2), pp. 185-212. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En: Delgado Algarra, E.J. & Cuenca López, J.M. (Eds.). *Critical Citizenship Education and Heritage Education* (pp. 26-42). IGI Global.
- Scott, J. (1996). *Feminism and History*. Oxford University Press.

Spivak, G.C. (2012). *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics. Feminism and Critical Theory* (pp. 130-152). Routledge. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9780203441114-12>

Triviño Cabrera, L. & Chaves Guerrero, E. (2020). Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 7, pp. 82-96. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>

Winslow, B. (2013). Clio in the Curriculum: The State of Women and Women's History in the Middle and High School Curriculum... and Perhaps a way Forward. *Journal of Women's History* 25(4), pp. 319-332. Recuperado de: <https://doi.org/10.1353/JOWH.2013.0045>

Wittig, M. (1992). *The Straight Mind and Other Essays*. Beacon Press.