

Historia de las mujeres y género ¿para qué? Docentes de Historia problematizan su abordaje

Women's history and gender, what for? History teachers problematize their approach

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.634>

Milagros María Rocha*

Resumen

Los estudios sobre mujeres y género cuentan en la actualidad con un corpus bibliográfico interesante; una historia investigada que ha indagado en la construcción de las relaciones socioculturales. Ahora bien, este desarrollo en el campo investigativo asoma en los espacios de enseñanza, en la mayoría de los casos, de manera “anexada” o como clase especial. En este marco, el siguiente artículo busca problematizar el *para qué* de su enseñanza, a través de voces docentes del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se pretende entonces ahondar en los motivos por los cuales los y las docentes de dicha carrera deciden incluir tales temáticas en sus programas y clases. Mediante un análisis fundamentalmente cualitativo, exploramos acerca de los alcances y las reflexiones que surgen en diálogo con aspectos epistemológicos, historiográficos y pedagógicos.

Palabras claves: Historia – mujeres y género – enseñanza – currículum – Universidad

Abstract

Studies on women and gender currently have an interesting bibliographic corpus; a researched story that has investigated the construction of socio-cultural relations. However, this development in the research field appears in the teaching spaces, in most cases, in an “annexed” way or as a “special class”. Within this framework, the following article intends to problematize the reason for its teaching, through teaching voices of the Teaching Staff in History, of the National University of La Plata (Argentina). The intention is then to delve into the reasons why the teachers of said career decide to include such topics in their programs and classes. Through a fundamentally qualitative analysis, we explore the scope and reflections that arise in dialogue with epistemological, historiographic and pedagogical aspects.

Keywords: History – women and gender – teaching – curriculum – University

* Magíster en Educación. Currículum e historia de mujeres y género. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. milagrosrocha@gmail.com

Introducción

El siguiente artículo retoma parte de mi tesis de Maestría, “Mujeres y currículum en la formación universitaria. Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)”. Allí me propuse reflexionar, desde una perspectiva de género, sobre la inclusión de la Historia de las mujeres en la formación del profesorado en Historia, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Argentina. La propuesta sostuvo el interés de indagar en los sujetos, saberes y problemáticas de la formación. En este marco, surgieron algunas interrogantes estructurantes, tales como: ¿qué saberes se despliegan en la carrera como objetos de conocimiento? ¿Qué reflexiones se desarrollan respecto a qué contenidos seleccionar para los programas? ¿Qué contenidos quedan fuera y por qué? ¿Qué elementos se consideran para establecer qué es preciso que los y las estudiantes aprendan y por qué? ¿Qué razones se ponen en juego en las decisiones vinculadas a qué y para qué enseñar? ¿Desde qué criterios se edifican estos contenidos a enseñar? ¿Qué sujetos colectivos sociales se visibilizan y transforman en contenidos a enseñar? ¿Qué relación se establece entre la “historia investigada” (lo historiográfico) y la “historia enseñada” (lo que se enseña) dentro del profesorado? En definitiva, me pregunté acerca de la producción de saberes como expresión de las relaciones de género (Morgade, 2012).

En una instancia de formación de grado emerge una multiplicidad de Historias que se enseñan: diversos contextos históricos y geográficos, enfoques de cátedra, así como también quienes ejercen la docencia. Ese trayecto formativo deja rastros que forjan, de manera consciente o inconsciente, la concepción que se tiene de esta, del mismo modo que se deja una influencia a la hora de enseñarla. Como sostiene Raquel Coscarelli (2014), el currículum universitario condensa una pluralidad de saberes académicos, con un alto grado de especificidad. En esa variedad y esa especialidad de saberes que traman el nivel, nos interesa bucear acerca de la visibilidad de las mujeres desde una perspectiva de género, que revitalice la mirada relacional en la formación del profesorado en Historia. Nos referimos a que hay decisiones detrás de su enseñanza que implican un posicionamiento epistemológico, pedagógico e ideológico.

En esta oportunidad se propone analizar,¹ por un lado, el ingreso de estas temáticas en el currículum estructural-formal (De Alba, 1998) puntualizando en los programas de las materias obligatorias de la carrera,² y por otro, recuperar las voces de los y las docentes que dictan esas materias. A través de un formulario virtual enviado a 60 docentes de las asignaturas

1 El artículo recupera parte del capítulo III de la tesis, “Mujeres, historia investigada e historia enseñada: Programas de las materias obligatorias, y del capítulo IV “El género interpela docentes, sujetos del desarrollo curricular”.

2 Las materias obligatorias de la carrera pertenecientes al Plan de Estudios 2011 son 15: Introducción a la Historia, Sociología General, Introducción a la Problemática Contemporánea, Historia General I, Historia General II, Historia General III, Historia General IV, Historia General V, Historia General VI, Prehistoria General y Americana, Historia Argentina I, Historia Argentina II, Historia Argentina III, Historia Americana I, Historia Americana II. El método de consulta se dirigió a las materias que dependen del departamento de Historia, por tanto, se exceptúa en esta oportunidad a la materia Sociología General, esto hace que el universo arroje un total de 14 materias.

obligatorias de la carrera, se obtuvieron 40 respuestas y, con base en estas, se organizó un análisis cuantitativo y cualitativo. Cabe aclarar que al menos un integrante de cada cátedra respondió este cuestionario. En este caso, nos centraremos en los motivos por los cuales los y las docentes deciden incluir estas temáticas en sus materias. En este sentido, la exploración del currículum en acción nos aporta elementos que complejizan la mirada respecto del análisis documental.

Mujeres y género entre la historia investigada y enseñada

Los estudios de Historia de las mujeres y género han tenido un importante desarrollo en el campo de la investigación y lograron posicionarse académicamente, evidenciando la importancia de visibilizar nuevos sujetos para sugerir interpretaciones alternativas a las existentes. Sin duda, la historiografía ha sido una de las disciplinas pioneras en promover estas indagaciones (Scott, 1996; Barrancos, 2005; Valobra, 2005, 2010; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009, entre otras). Esta nueva área de desarrollo disciplinar ha ido acompañada por estudios que abordan la problemática de la inserción de las mujeres en la universidad, mostrando el importante progreso numérico y cualitativo aunque aún existe lo que se denomina un “techo de cristal” (Tiramonti, 1995; Rodigou, Blanes y Domínguez, 2013; Morgade, 2018).

Desde los años setenta, la Historia de las mujeres comenzó a construir un campo académico que hoy ha ganado un lugar legítimo. Puntualmente, en Argentina, este terreno ganado en el exterior no tuvo atisbos durante los tiempos de dictadura cívico-militar, sino que se multiplicó a partir del renacer democrático de 1983. El campo historiográfico se amplió y diversificó, y junto a este florecimiento, la historia de las mujeres tomó vigor con la perspectiva de género. Referenciar estos datos nos permite plantear si esta atmósfera investigativa habilitó la posibilidad de visibilizar estas temáticas en el currículum universitario. Nos preguntamos: ¿qué lugar se le ha otorgado a estos enfoques? ¿Cómo, cuándo y por qué han ingresado como categoría explicativa? (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009).

La renovación historiográfica que implica la Historia de las mujeres y género todavía no se evidencia en cambios estructurales en la disciplina, por lo que se observa un carácter diferencial y optativo en las materias y seminarios que trabajan con estas problemáticas (Manzoni, 2011, Rocha, 2017). De esta manera, la brecha entre “historia investigada” e “historia enseñada”, tanto en el ámbito universitario como en la escuela secundaria, se retroalimenta (Finocchio, 1991; Zavala, 2006, 2014; Barros, 2008; De Amézola, 2008; Feldman, 2010). Por eso indagamos qué sujetos históricos cobran voz y qué categorías de análisis se priorizan en esa Historia que se enseña. La inexistencia de políticas de interrelación aísla a quienes investigan este campo y dificulta la constitución de espacios de intercambio (Valobra, 2005: 120-121). Algunos intentos en ese sentido deben destacarse, aún cuando se caracterizan por la discontinuidad. Algunos aportes en

Argentina se vinculan a la problemática de mujeres y género en la escuela secundaria (Fevrier y Rouquier, 2002; Villa, 2009; Yannoulas, 1990; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Valobra, 2010; Morgade, 2012; Flores, 2015; Korol, 2007 y 2016; Peláez y Flores, 2017), elaboración de material didáctico (Lobato, 2002; Valobra y Gorza, 2018), así como cursos y talleres de extensión implementados en algunas universidades (Manzoni, 2011).

Asimismo, destacamos otros antecedentes fuera de nuestro país. Señalamos entonces algunas referencias en México, por ejemplo, los de la antropóloga Marcela Lagarde y de los Ríos (1996 y 1997); en clave historiográfica, reflexiones de Frida Gorbach (2008) y Lidia García Peña (2016). Por su parte, el libro *Historia de las mujeres en México* (editado en 2015, por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México) referencia en el primer capítulo, escrito por Ana Lau Jaiven, la Historia de las mujeres como nueva corriente historiográfica, a la vez que titula uno de los apartados “¿Cómo se recibe este nuevo campo de análisis en México?” (2015: 34).

Desde estos aportes es interesante plantear cómo, todavía, continúa generando “novedad” la inclusión de mujeres en la Historia. Sin duda, esta historia investigada se encuentra interpelando y generando interrogantes en los distintos niveles de enseñanza. Otras contribuciones, en este caso españolas, apuntan a la problematización de estas temáticas como contenidos curriculares en el ámbito escolar, como Carmen Rodríguez Martínez (2010, 2014, 2015 y 2017). Marcos José Correa López y M. Gloria Espigado Tocino (2003) quienes publican experiencias didácticas en diálogo con la Historia de las mujeres; Antonia Fernández Valencia (2004 y 2010) plantea reflexiones teóricas y didácticas, así como análisis enfocados en el nivel superior (Rosario Segura Graiño, 2010).

Mencionar estas contribuciones nos permite pensar la historia desde las construcciones sociales, analizar los sujetos y las modalidades colectivas que han cimentado el pasado y, asimismo, nos coloca no solo frente a la historia como proceso sino también a la historia como disciplina. En esta clave, Pilar Maestro González (2001) sostiene que quienes enseñamos Historia tomamos una multiplicidad de decisiones y, entre estas, aflora la propia concepción de Historia que se posee. Esas decisiones que se toman se concentran en el currículum. Este término nos remite a la definición de Alicia De Alba (1998), quien lo considera como una composición de aspectos culturales, es decir, prácticas, conocimientos y creencias que traman una propuesta política-educativa particular, desde una mirada procesual-práctica. Contempla, por tanto, un desarrollo histórico situado y, agregamos, generizado. Como expresa Tadeu Da Silva (1999) retomando teorías afines, el currículum resulta un artefacto de género (o tecnología de género según Teresa De Lauretis, 2000) en donde no solo se corporiza sino también produce relaciones de género. De esta manera, la práctica pedagógica no resulta neutral, por el contrario, es una práctica política generizada. En tanto el currículum estructural-formal, que toma forma en las disposiciones oficiales de los planes y programas de Estudio (De Alba, 1998), como desde

el currículum en acción, se manifiestan estas interpretaciones de la Historia evidenciando su concepción, no neutral y arbitraria, que incide en el modo en que problematizamos, entre otros aspectos, las relaciones de género.

Pensar en la historia enseñada nos retrotrae a los espacios de formación, formales e informales.³ Mariela Coudannes Aguirre (2010) afirma que se ha escrito mucho sobre la trasposición de contenidos en lo que respecta a la enseñanza media en Argentina, pero el debate ha sido menor en el nivel universitario. Este ámbito resulta de nuestro interés ya que nos convoca a problematizar qué sujetos son los que se visibilizan en la historia que se enseña en las universidades, en este caso, dentro de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La elección de esta institución, no resulta arbitraria, puesto que esta casa de estudios ha sido pionera en el abordaje de la temática de mujeres a partir de los años ochenta y noventa, con la creación de cátedras libres y, luego, con la incorporación de materias específicas en la carrera de grado. Por otra parte, los avances en materia de visibilización dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) resultan notorios: la consolidación del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG), erigido en 2007, la creación de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidad originada en 2012. En 2014 una agrupación estudiantil de la facultad cuestiona la heteronormatividad edilicia y se logra la conformación de los baños universales. En 2015 la UNLP aprueba el Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género,⁴ sustentado en los principios que sostiene el *Programa contra la violencia de género de la UNLP*, dependiente de la Dirección General de Derechos Humanos de la Universidad. En relación a este, Florencia Rovetto y Noelia Figueroa (2017) esbozan que, hasta 2014, la única universidad que contaba con un protocolo específico dirigido hacia la prevención, identificación y sanción de la violencia de género era la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén y Río Negro). Posteriormente, en 2015, con la creación de la Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias, comienzan a sumarse otras (como la Universidad Nacional de La Plata) a favor de la creación de diversos dispositivos. Las autoras mencionan que, hasta el momento, resulta minoritario el número de universidades que dieron legitimidad a dichos reclamos.

En 2016 se crea en la FaHCE una materia optativa "Introducción a la teoría feminista y de género" que se ofrece a todas las carreras de dicha unidad académica. Asimismo, se pusieron en marcha talleres de sensibilización realizados en el marco de los cursos de ingresos (2018) y se conformó la Pro-secretaría de Géneros y Políticas Feministas en mayo de 2018. Como vemos,

3 Cada quien porta en su haber diversas experiencias que pueden remitirnos a nuestra biografía escolar, al pasaje por la escuela primaria y secundaria, pero en este caso en particular nos interesa indagar la formación universitaria en grado.

4 Universidad Nacional de La Plata. Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata. Octubre 2015. Dirección del Consejo Superior. Presidencia. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/normativa/protocolo-de-actuacion-ante-situaciones-de-discriminacion-y-o-violencia-de-genero-en-la-universidad-nacional-de-la-plata/@@display-file/archivo/Protocolo%20de%20actuacion%20en%20casos%20de%20violencia%20de%20genero.pdf>

la temática de género, sobre todo en los últimos años, ha interpelado el propio acontecer de la vida institucional.

En este marco, nos interesa indagar qué sucede en el profesorado de Historia, qué modificaciones han surgido en torno a los actores sociales que aparecen en su enseñanza y a su vez, qué problemáticas persisten.

El currículum estructural-formal en diálogo con la Historia de las mujeres y género

La historia enseñada y la investigada se han pensado frecuentemente como campos binarios. Sebastián Plá (2012) retoma estos postulados sosteniendo que en la historia, como campo disciplinar, se evidencia una lógica disociada entre la investigación y la enseñanza, ubicándose la segunda en un lugar marginal con respecto a la primera, mientras que *ambas son prácticas constitutivas del quehacer del historiador*. Plá retoma a Michel de Certeau (2010) cuando piensa la operación historiográfica como una composición entre prácticas científicas, de escritura y la influencia de lo social (que incluye aspectos políticos, socioeconómicos y culturales en los que se desarrolla una investigación histórica profesional). En este sentido, Plá expone:

La enseñanza de la historia, en cuanto uso público de la historia en el presente, es una acción política. Renunciar a la investigación de sus características significa dejar fuera de la reflexión historiográfica al principal espacio de socialización del conocimiento histórico, así como al lugar donde se construyen de manera sistemática otras formas de interpretar el pasado. Pero sobre todo, se elimina una posible autorreflexión sobre una parte constitutiva de la identidad profesional, lo que acarrea una renuncia ostensible a una de las funciones sociales del historiador: enseñar historia (Plá, 2012: 182).

Dado que una de las funciones sociales del historiador es enseñar historia, se comprende que ello impacta acortando la distancia binaria al pensar la historia enseñada como el principal espacio de socialización del conocimiento histórico. Partimos entonces de la importancia de pensar estos terrenos en interrelación. Con estos supuestos, planteamos que la enseñanza de la historia no resulta una práctica neutral ni imparcial: "tanto la enseñanza como la producción historiográfica son ellos mismos asuntos políticos" (Zavala, 2014: 36). Si la práctica docente resulta una práctica política, esa práctica está inevitablemente generizada. Como expresa Valeria Flores:

Las maestras y profesoras no somos técnicxs que desarrollamos una tarea de transmisión aséptica y neutral; como trabajadorxs intelectuales y culturales realizamos un hacer artesanal y creativo donde tenemos oportunidad de subvertir los órdenes sociales, morales y políticos dominantes (Flores, 2015: 7).

Como sostiene Flores, los y las docente, como sujetos sociales del desarrollo curricular, poseen la oportunidad de transformar “de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales” (De Alba: 1998: 93). Esa trasmisión que se produce en ese hacer y ser docente, se constituye desde un posicionamiento político y desde un lugar generizado. De esta manera, ningún currículum puede manifestarse de manera aséptica ni neutral porque hay decisiones detrás que implican un posicionamiento y selección de lo epistemológico, historiográfico, pedagógico y didáctico. Por tanto, esas decisiones, ese saber, ese conocimiento que se selecciona para ser enseñado, no resulta imparcial, en palabras de Guacira Lopes Louro: “la idea es poner en cuestión el conocimiento (y el currículum), (...) lo que es el conocimiento y las formas por las que —se dice— llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras” (2012: 115).

Bajo estas premisas, tomamos, como objeto de análisis, programas de cátedra como vía de entrada al tema en la formación universitaria, en tanto se cristalizan allí algunas huellas de las decisiones que toman los y las docentes. Estos son

[...] producto de la tarea de planeamiento que se desarrolla entre el plan de estudios, el curso escolar y la clase. Como esta definición es amplia, incluye desde un Programa anual hasta una unidad didáctica.

[...] El programa sirve como un instrumento mediante el cual se puede tener una previsión sobre los sucesos probables de la clase (Feldman, 2010: 42–44).

Con esta idea, nos proponemos analizar de qué modo se incorporan o incorporaron a la historia enseñada los contenidos vinculados a las mujeres y género. El estudio particularmente se circunscribe a dos componentes de la programación: por un lado, observaremos los contenidos seleccionados para cada una de las unidades, y por otro, la bibliografía que se cita y sugiere. En este sentido, recuperando lo esbozado por Davini (1998) respecto de que los programas y componentes, no manifiestan por sí solos lo que la práctica pedagógica efectivamente genera, destacamos que más allá de lo que se termina enseñando, como práctica real⁵ los contenidos responden a las intenciones respecto a qué enseñar, es decir, “todo lo que se programa para ser enseñado” (Feldman, 2010: 49). Esto supone un criterio en la selección del contenido, un ejercicio de recorte que implica inevitablemente una segregación entre lo que ingresa como tal y lo que queda por fuera. Retomando los planteos de De Alba (1998), Da Silva (1999), De Lauretis (2000), Feldman (2010), Plá (2012) y Flores (2015), argumentamos que los contenidos inmersos en los programas resultan un recorte intencionado, parcial, arbitrario y por ende legitimado, en diálogo con esa práctica política-social-generizada. En definitiva, “el contenido del currículum es

⁵ Agregamos a su vez que esa selección que se realiza se verá resignificada o trasformada por los modos en que esa elección es puesta en marcha en la clase.

una construcción social” (Da Silva, 1999: 70) y como tal, nos interesa indagar esa intersección que se produce entre esa selección deliberada de contenidos para ser enseñados, junto a las decisiones respecto a qué tipo de bibliografía utilizan para enseñar tales contenidos (historia investigada). En este sentido, Débora D’Antonio esboza que la confluencia entre la historia social, clase y género, todavía no ha interpelado en profundidad a las narrativas historiográficas hegemónicas, por tanto, la autora alude a que este tipo de historiografía aún se manifiesta en un grado de “subespecialidad”, concluyendo que representan un porcentaje inexistente o secundario del currículum académico en las Universidades Nacionales (D’ Antonio, 2012/2013). Con base en este posicionamiento, planteamos que este tipo de bibliografía ingresa en la historia enseñada a partir de los programas de algunas materias problema (materias optativas de la carrera). Sin embargo, el carácter opcional de dichos espacios abona al planteo de D’ Antonio. Y como sostienen Elizalde, Felitti y Queirolo (2009), la diferencia sexual, tanto en la investigación como en la enseñanza, ha sido desconocida como categoría explicativa. Así como estas autoras plantearon esto hace unos años atrás, nos preguntamos: ¿se constata dicho posicionamiento para nuestro estudio?

En el capítulo II de la tesis logramos observar que estas temáticas emergen en dos materias troncales obligatorias, desde la selección de sus contenidos mínimos dispuestos en el Plan de Estudios de 2011. Asimismo, seleccionamos y analizamos dos programas de cada materia obligatoria, uno correspondiente al Plan de Estudios anterior (1993) y otro al vigente (2011). De esta manera, tomamos de referencia programas de 1999 y 2017 después de seis años de las modificaciones de cada plan, a fin de captar ya cristalizadas y cimentadas aquellas propuestas de cambio o posibles renovaciones.

Como síntesis de lo analizado, podemos concluir que, en mayor medida, se evidencia una intención de hacer visible estas temáticas en los programas recientes. Emergen las mujeres como sujetos de la historia en materias como: Historia General I, Historia General III, Historia General IV. Por su parte, la categoría de género aparece explícita en los contenidos de Introducción a la Historia, Historia General V, Historia Americana I y II, Prehistoria General y Americana e Historia Argentina II. En el caso de Introducción a la Problemática Contemporánea (materia de primer año) estas temáticas ingresan *por defecto* (Terigi, 2012) a partir de la bibliografía que se cita, aunque también se alude en la fundamentación. Por otra parte, señalamos la bibliografía complementaria de Historia Argentina I (programa 2016), donde se retoman inquietudes en torno a familia, matrimonio, infancia de niños y niñas, entre otras. En términos generales, hay un alto porcentaje de cátedras (78%) correspondientes al bloque histórico obligatorio que se están preguntando por la participación de las mujeres, el rol que estas cumplieron en conexión a las construcciones socioculturales.

Comparar los programas de 1999 y 2017 nos permite plantear que los sujetos históricos intervinientes en los programas de 1999 fueron sujetos masculinos, lo que hace una excepción

la visibilidad de las mujeres. Hallamos explícitamente la temática de género y mujeres en el programa de la materia Introducción a la Historia⁶ (dicha historia investigada se aborda principalmente en una unidad, la cual refiere a las tendencias historiográficas del siglo XX) y en el programa de 1996 de Historia Americana I⁷ (puntualmente en la unidad V se evidencia a la mujer como contenido seleccionado, junto a temáticas relacionadas como matrimonio, sexualidad y familia). Esta fuerte impronta de sujetos históricos masculinos, si bien continúa vigente, en los últimos años se observa una transformación al ingresar otras voces, otras categorías (como la de patriarcado, por ejemplo).

Al consultarles a los docentes por el ingreso de estas temáticas en sus materias (esto se correspondió con la primera pregunta del formulario) nos permite mencionar que en el año 2016 cinco cátedras, correspondientes al bloque histórico obligatorio de la carrera, incorporan estos temas en sus materias. Cruzando esta información con lo observado en los programas de 2017 se puede plantear que en los últimos tres años se ha dado una renovación de la concepción de historia, la cual consiste en una diversificación de los sujetos históricos intervinientes en esa historia que se enseña y en un diálogo más fluido con los escenarios y demandas sociales actuales, aunque esto no quita que los contenidos sobre género y mujeres encontraron por dónde filtrarse, anteriormente y con mayor sistematicidad, a partir de materias optativas. Por eso, uno de los interrogantes que recorrió mi tesis recupera un dilema en tanto pensar estas temáticas y perspectivas como campo específico, traducida en alguna problemática específica de un seminario optativo, por ejemplo, y/o como campo general, presente en las materias troncales obligatorias de la carrera. Esta tensión que atraviesa diversas aristas formó parte de mis inquietudes por indagar, al cruzarse no solo la concepción de historia que se enseña sino, también, los trayectos formativos y la formación.

Asimismo, destacamos que la bibliografía que incluye a mujeres y sujetos generizados puede cumplir con una función de visibilidad, aunque no necesariamente involucre una perspectiva de género, es decir, que reinterpreten esos roles de género, o inviten a problematizar o pensar otras periodizaciones posibles. Veamos entonces qué expresan los y las docentes.

Voces docentes en diálogo con la Historia de las mujeres y género

A través del formulario enviado a los y las docentes de la carrera, convocamos a meditar sobre el motivo de la incorporación de este tipo de bibliografía. Las opciones que se les ofrecieron fueron las siguientes:

6 Barletta, A. M. (1999). Introducción a la historia (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1999-B-67 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia).

7 Mayo, C. A. (1996). Historia americana I (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1996-B-51 (Primer piso de bibhuma sector Referencia).

c. La bibliografía que se incorporó en torno a dichas temáticas responde a: c.1. visibilizar otros sujetos generizados, c.2. abrir debate historiográfico con otras lecturas del programa, c.3. ambas, c. 4. otras razones. ¿Podría ejemplificar cualquiera de las opciones que haya seleccionado?

La siguiente tabla sistematiza las respuestas recibidas:

Tabla 1. Motivos por los cuales ingresa este tipo de bibliografía

Pregunta c.	c.1, visibilizar otros sujetos generizados: 6 c.2, abrir debate historiográfico con otras lecturas del programa: 6 c.3, ambas: 22 c.4, otras: 1 No responde/o aclara la no inclusión: 5
-------------	---

Veintidós respuestas señalan la opción c.3, es decir, la que engloba tanto la intención de visibilizar otros sujetos generizados a la par que abrir debates. Al ejemplificar sus respuestas emergen argumentos tales como: información sobre las diversas actividades que realizaban las mujeres, contrastar con la bibliografía “tradicional” interpelando y tensando la historia investigada, problematizar estereotipos y prejuicios, estudiar una pluralidad de identidades, comprender el funcionamiento del orden social, problematizar la construcción de las relaciones de poder, entre otras. A continuación traemos algunos testimonios⁸ que incluyen ambas razones, por ejemplo, el siguiente permite recuperar ese saber situacional docente construido y legitimado desde la experiencia contextualizada, y conocer que la inclusión de la categoría de género aporta en tanto comprender, e historizar, las relaciones generizadas desde tiempos lejanos, esos roles asignados a mujeres y varones, con su consecuente problematización:

Se trabaja sobre construcciones epistémicas de las disciplinas [...], haciendo especial hincapié en la arqueología de género, mirada que busca una construcción científica no sexuada. Además, se problematizan los estereotipos de género y roles asignados a los varones y las mujeres en la prehistoria, propias de la transposición de modelos patriarcales modernos a dicho periodo histórico. Por otra parte, se problematiza la construcción del binomio varón-mujer, la asociación cuerpo-sexo-género como naturalizado, cuando en realidad es un proceso complejo que requiere de su análisis crítico (Docente de la carrera de Historia, 2017).

⁸ Se presenta la respuesta dada por el o la docente pero se reserva su identidad.

Asimismo, otra voz docente expresa que este tipo de bibliografía permite visitar las interpretaciones, lo que da pie para trabajar sobre cómo operan los prejuicios:

Durante 2016, la lectura sobre las tejedoras [...], por ejemplo, ponía en cuestión la identificación de las tejedoras como exclusivamente femeninas, aún cuando el género de la palabra utilizada para designar a estos trabajadores/as no era determinado. Así, cuestionaba las traducciones de las inscripciones y nos permitió identificar en otras lecturas contemporáneas estos prejuicios. La lectura sobre las esclavas domésticas, por su parte, permitió visibilizar su forma de adquisición, sus actividades y sus condiciones de vida (Docente de la carrera de Historia, 2017).

Entre los formularios, a su vez, emergen reflexiones que muestran un diálogo entre categorías de clase, raza y género que propician comprender el tejido sociohistórico:

La línea en la que se incorporó la historia de las mujeres es la de la apertura de los protagonistas de la historia. En la segunda parte del programa, se decidió la inclusión de la problemática del sujeto histórico y, en ese sentido, la ampliación de sujetos desde la perspectiva de la historia desde abajo, de los sin voz, los sectores populares, las mujeres, los jóvenes, los testigos de los dramas del siglo XX... La perspectiva de la historiografía occidental, la de las mujeres en Argentina (últimamente también del mundo más oriental como la perspectiva de la mujer rusa a través de los relatos de Svetlana Alexievich, la escritora rusa, Premio Nobel de Literatura 2015) y toda la problematización del concepto de género en vínculo con otros como clase, raza, etc., siempre desde el punto de vista de nuevos sujetos de los sectores populares (Docente de la carrera de Historia, 2017).

Por otra parte, otros seis docentes responden c.1, “visibilizar otros sujetos generizados”. Por caso, la siguiente respuesta alude a un estudio relacional de los vínculos. En este sentido, un docente comenta:

El planteo general es que los varones [...] jamás hicieron la historia solos, en cualquiera de los ámbitos de actuación. Me refiero a la frontera, al puerto, a la vida cotidiana, a la guerra, a la política, a la familia, etc. Esto permite plantear una cuestión teórica que nos lleva a la relación y no a la separación (Docente de la carrera de Historia, 2017).

Otros seis docentes eligen la opción c.2, “abrir debate con otras lecturas del programa”. En esta clave, uno de ellos sostiene:

La razón principal, creo, ha sido la de abrir el debate historiográfico a las perspectivas de género. Recuerdo la temprana incorporación de los trabajos de [...] que aún no reflejaban del todo las renovadas perspectivas en cuestiones de estudios de género, pero que al menos sirvieron para introducir algunas de esas nuevas miradas (Docente de la carrera de Historia, 2017).

A partir de estos relatos podemos ir trazando algunas líneas que responden a un proceso de recuperación de saberes (Edelstein, 2015), en función de esas intenciones y decisiones que se ensayan, se ponen en acción y se explicitan.

La opción c.4, otras razones, obtuvo una respuesta. Esta introduce, no obstante, un aspecto que nos interesa considerar pues, en su excepcionalidad, habilita la consideración de cómo se interpela la propia subjetividad:

[...] En el cronograma actual se trabaja la categoría de género luego de trabajar la categoría de clase, pero se aprovecha para pensar cómo esta nace como profundización de las apuestas por desarrollar una historia de las mujeres. Y también para pensar cómo atraviesa a cada uno/a de nosotros/as estos temas, más allá de la categoría analítica específica, porque se aprovecha para discutir sobre identidad de género, violencia de género, etcétera (Docente de la carrera de Historia, 2017).

A través de estos testimonios, podemos reconstruir saberes pedagógicos que se tejen en las clases, que suceden en la puesta en acción de ese currículum estructural-formal (De Alba, 1998). Ese atravesamiento que se explicita, que interpela lo subjetivo, deja entrever y jerarquizar un saber pedagógico que se construye en y desde la práctica docente. Como expresa Terigi, allí “hay un saber acumulado que es necesario relevar, visibilizar, sistematizar y discutir” (2012: 126).

A través de estos testimonios podemos evidenciar cómo la incorporación de estas temáticas habilita la incorporación de otras reflexiones en diálogo con preocupaciones del presente de los y las docentes: historizar el patriarcado, problematizar la asociación cuerpo-sexo-género, complejizar el análisis a partir de las categorías clase, género y raza, deconstruir aspectos naturalizados, prejuicios, identidad de género, violencia de género. Lo anterior coincide con lo expresado por Haraway, pues el feminismo introduce una visión crítica “consecuente con un pensamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo” (Haraway, 1995: 336). Como se manifiesta en las respuestas, la inclusión de estas temáticas abre la posibilidad de visibilizar otros sujetos generizados, así como desde la historia enseñada generar debate en relación con el campo historiográfico, es decir, la historia investigada.

Consideraciones finales

Pensar hoy la inclusión de las mujeres y la categoría de género en la enseñanza de la historia, ese *para qué*, resulta no solo un interrogante que se potencia por la necesidad de reinterpretar el vínculo entre la universidad y la sociedad, como plantean Abate y Orellano (2015) sino, también, por darle entidad a un corpus historiográfico (historia investigada) existente, consolidado y sustancioso, que tiene interesantes matices por aportar a la historia enseñada, tensionando de esta manera las narrativas historiográficas hegemónicas (D'Antonio, 2012/2013). Y esa necesidad se refleja en los múltiples espacios por los que la temática se fue filtrando, como decíamos anteriormente, en las áreas de enseñanza, investigación y extensión, en áreas de gestión, dentro de las agrupaciones y propuestas estudiantiles, es decir, en la propia vida institucional.

En términos generales, los y las docentes expresan las intenciones de visibilizar sujetos generizados y la consecuente posibilidad que abre en función de visitar cierta bibliografía poniéndola en tensión con la visión clásica o tradicional. En efecto, se evidencian cambios que traccionan hacia una inclusión del tema, de la Historia de las mujeres en particular. Estos testimonios manifiestan no solo un replanteo en términos del currículum estructural-formal sino, también, desde el currículum en acción. Estos resultados nos llevan a retomar las palabras de Ana Zavala (2014) cuando plantea que la enseñanza, así como la producción historiográfica, son asuntos políticos. Si bien acordamos que son asuntos políticos también son asuntos metodológicos. En la enseñanza y en la investigación se pone en juego cómo y desde dónde se abordan las fuentes y textos que se seleccionan.

En suma, estas reflexiones aportan a pensar *por qué* y *para qué* incluir estas temáticas, a la par que permiten abrir y problematizar las concepciones de historia que conviven tanto en la historia enseñada como en la investigada.

Referencias bibliográficas

- Abate, S.; V. Orellana (2015). Notas sobre el currículum universitario. Prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias*. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307/2252>
- Barrancos, D. (2005). Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *La Aljaba*, 9, 49-72. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003
- Barros, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia. *Revista Clío y Asociados. La historia enseñada*, (12), 256-269. Santa Fe: UNLP.
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- Correa López, M. J.; G. Espigado Tocino (2003). La historia de las mujeres en una exposición: una experiencia entre la didáctica y la recuperación del patrimonio. En Ballesteros Arranz,

- E.; C. Fernández Fernández; J. A. Molina Ruiz; P. Moreno Benito (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Coscarelli, M. R. (2009). El currículum de formación docente inicial. *Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Una mirada desde y hacia América Latina*. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Coscarelli, M. R. (2014). Currículo universitario y formación docente. En: Morandi, G.; A. Ungaro (comps.). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP, 95-108.
- Coudannes Aguirre, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica. *Antítesis*, 3(6), 975-990. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4579>
- Coudannes Aguirre, M. (2016). 20 años de Clío y Asociados. La historia enseñada. *Revista Clío y Asociados*, 23, 15-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8152/pr.8152.pdf
- D'Antonio, D. (2012/2013). Género y clase: una mirada desde la historia social. *REMS*, 5/6. <http://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2014/01/rem-nc2ba-5-6-dossier-gc3a9nero-y-clase-presentac3b3n-d-antonio-1.pdf>
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículum: estrategias para una pedagogía crítica. En Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo*. (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1998). *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Curriculum_Davini.pdf
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Amézola, G. A. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Amézola, G. A. (2015) La formación de profesores de Historia en las universidades y las didácticas específicas ¿Hacia un nuevo debate? *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 1(1), 47-57. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/7776/6971>
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias: Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.

- Edelstein, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En G. Morandi; A. Ungaro (comps.), *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP, 55-72.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elizalde, S.; K. Felitti; G. Queirolo (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Felitti, K.; G. Queirolo (2009). Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En S. Elizalde, K. Felitti y G. Queirolo. *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 27-57.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: Género y enseñanza de la Historia. *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, (8), 115-128.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: Una perspectiva didáctica. En Clavo Sebastián, M. J.; Goicoechea Gaona, M. Á. (coords.). *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*. España: Universidad de La Rioja, 147-176.
- Février, C.; A. Rouquier (2001). El derecho al pasado: el lugar de las mujeres en la enseñanza de la historia. *Aula-Historia Social*, (7), 80-91. <http://www.jstor.org/stable/40343276>
- Finocchio, S. (1991). Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media. *Entrepasados, Revista de Historia*, (1), 93-106. Buenos Aires.
- Flores, V. (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. *III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual*. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada". Buenos Aires: Cauce UBA y Desde el Fuego. <http://escritosheticos.blogspot.com.ar/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- García Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia de género. *Contribuciones desde Coatepec*, (31). México: UAEM. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017004>
- Gorbach, F. (2008). Historia y género en México. En defensa de la teoría. *Relaciones*, 29(13), 142-161. México: El Colegio de Michoacán.
- Haraway, D. (1995). *Ciencias, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Sudakuir / Proletario.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo / América Libre.
- Korol, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: El Colectivo / Editorial Chirimbote / América Libre.

- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo. En González, M. L. (coord.). *Metodología para los estudios de género*. México: Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 48-71.
- Lagarde, M. (1997). La sexualidad. En Lagarde, M. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Coordinación General de Estudios de Postgrado-UNAM, 177-211.
- Lagarde, M. (1997). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. *Cuadernos Inacabados*, (25), 13-50. España: Horas y Horas.
- Lobato, M. (2002). Memoria, historia e imagen fotográfica: los desafíos del relato visual. *Anuario*, V(5), 25-38.
- Lobato, M. (2010) Historia del trabajo: género y clase. En Cernadas, J.; D. Lvovich (comps.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo / Universidad Nacional de General Sarmiento, 121-140.
- Lopes Louro, G. (2012). "Extrañar" el currículum. En Spadaro, M. C. *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 109-120.
- Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo, C.; S. Bembo (comps.). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. Rosario: Homo Sapiens, 71-111.
- Manzoni, G. (2011). Huellas de mujeres entre dos siglos o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Revista Clío y Asociados*, (15), 137-152. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5018>
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorios del patriarcado. *Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. 1. Especial 5, mayo. Instituto de Estudios y capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios. <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>
- Pelaez, A.; V. Flores (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escritura, sexualidades y educación*. La Plata: EDULP.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia*, (84), 163-184. <http://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>
- Rocha, M. (2017). La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Clío y Asociados*, (25), 86-97. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8627/pr.8627.pdf
- Rodigou, M.; P. Blanes; A. Domínguez (2013). Territorios y fronteras de género en la Universidad Nacional de Córdoba. *Espacios en Blanco-Serie indagaciones*, (23), 73-97. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a05.pdf>

- Rodríguez Martínez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum. En Sacristán, G. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Morata, 103-127.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (447), 32-35.
- Rodríguez Martínez, C. (2015). La exclusión femenina en la impostación de los saberes escolares. En Sacristán, G. *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. España: Morata, 53-64.
- Rodríguez Martínez, C. (2017). Mercantilización de la educación y feminismo. *Atlánticas: Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 32-59.
- Rovetto, F.; N. Figueroa (2017). "Que la universidad se pinte de feminismos" para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*, 1(2), e026. <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe026>
- Scott, J. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, 265-302.
- Segura Graiño, R. (2010). El Instituto de la Mujer y los estudios de género en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. En Clavo Sebastián, M. J.; M. Á. Goicoechea (coord.). *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*. España: Universidad de La Rioja, 61-76.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 109-133.
- Tiramonti, G. (1995). Incorporación y promoción de las mujeres en el circuito formal de educación nacional. *Desarrollo Económico*, 35(138), 255-274. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3467305?uid=3737512&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102835184013>
- Villa, A. (comp.) (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Valobra, A. (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Revista Nuevo Topo*, (1), 101-122.
- Valobra, A. (2010). La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos. *Revista Clío y Asociados*, (14), 86-112.
- Valobra, A.; A. Gorza (eds.) (2018). *Género y derechos. Una propuesta para el aula de Ciencias Sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Yannoulas, S. C. (1990). La imagen de la mujer en los mensajes escolares. *Boletín de Antropología Americana*, (22), 189-201. <http://www.jstor.org/stable/40977902>
- Zavala, A. (2006). Caminar sobre los dos pies: Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Praxis Educativa*, 1(2).

Zavala, A. (2014). Y entonces ¿la historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Revista Clío y Asociados*, (18-19), 11-40. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoyAsociados/article/view/4735/7227>