

Experiencias docentes que tensionan el código disciplinar androcéntrico de la historia

Teaching experiences that stress the androcentric disciplinary code of history

Rocha, Milagros

 **Milagros Rocha** milagrosrocha@gmail.com
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en
Género, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 37, e0025, 2023
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Agosto 2023
Aprobación: 22 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114689004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0025>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: La enseñanza de la historia en Argentina, se ha caracterizado por su impronta memorística, nacionalista, eurocéntrica (De Amézola, 2008, 2020, Finocchio, 2009, González, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019) y una fuerte presencia de masculinidades hegemónicas (Connell, 1997), en diferentes versiones, acorde al tiempo y espacio que se esté estudiando. La relevancia dada al sujeto varón, desde los “grandes hombres” y luego desde la historia “desde abajo”, se contrapone con la escasa visibilidad que se le ha dado a las mujeres, como actrices del pasado, así como a las disidencias. De esta manera se fue construyendo y enquistando un código disciplinar androcéntrico en la historia escolar. Desde este marco, y a partir de voces docentes, el presente trabajo analiza la historia enseñada, identificando cambios y continuidades, a fin de mapear los alcances y limitaciones de la historia de las mujeres y género.

Palabras clave: código disciplinar de la historia, androcentrismo, historia de las mujeres, género.

Abstract: *The teaching of history in Argentina, has been characterized by its rote, nationalist, Eurocentric imprint (De Amézola, 2008, 2020, Finocchio, 2009, González, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019) and a strong presence of hegemonic masculinities (Connell, 1997), in different versions, according to the time and space that is being studied. The relevance given to the male subject, from the "great men" and then from history "from below", contrasts with the low visibility that has been given to women, as actresses of the past, as well as dissidents. In this way, an androcentric disciplinary code was built and entrenched in school history. From this framework, and based on teaching voices, this paper analyzes the history taught, identifying changes and continuities, in order to map the scope and limitations of the history of women and gender.*

Keywords: disciplinary code of history, androcentrism, history of women, gender.

Introducción

Desde hace varias décadas que la historia “desde abajo” permea la historia enseñada. Claramente, esto trae otras formas de comprender la historia, con

ribetes más complejos y plurales. La incorporación de este enfoque habla de un cambio en el código disciplinar de la historia (de Amézola, 2008, 2020, González, 2016, 2019), al desplazar, en buena hora, a esa historia de “los grandes hombres”.

Los Diseños Curriculares (DC) de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Buenos Aires (2006-2012), han logrado fortalecer la historia social. De esta manera, han ingresado otras voces “desde abajo” (campesinos, obreros, jornaleros, entre otros), pero, sin embargo, continuaron protagonizando los sujetos varones en los contenidos seleccionados. En dichos documentos, las mujeres aparecen poco referenciadas, emergiendo de manera genérica en excepcionales fundamentaciones o en alguna que otra bibliografía citada.

Bajo este encuadre, desde hace unos años, me vengo preguntando por las voces del pasado que traemos al presente, en las clases de historia. Este interrogante, entre otros, ha motorizado mis investigaciones. A través del análisis de programas de materias optativas, obligatorias y voces docentes de la carrera, indagué en el Profesorado de Historia, de la Universidad Nacional de La Plata (Rocha, 2019). Actualmente, en el marco de mi tesis doctoral en curso, continúo explorando en las culturas universitarias, como en las escolares (Julia, 1995; Viñao, 2002), en relación al abordaje de la historia de las mujeres y género.

Respecto a las culturas escolares, la relectura de los DC por parte de docentes y docentes en formación, da cuenta de ciertos espacios intersticiales. Es decir, la práctica cotidiana revela matices tendientes a incluir a las mujeres como actrices de la historia y en menor medida, se alude a las disidencias. Esto lo evidencio a partir de: entrevistas en profundidad que realicé en 2021 a las docentes de la cátedra Planificación didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia (PDPEH, UNLP), voces de graduadxs-docentes, egresadxs de dicha universidad, que ejercen en Escuelas Secundarias de la ciudad de La Plata y alrededores y de docentes en formación, de la cohorte 2019, quienes, respectivamente, respondieron un formulario online enviado en 2020 y 2021.

La diversificación de voces del pasado que traen lxs docentes y practicantes, permite inferir la idea de un quiebre paulatino del código disciplinar de la historia respecto a su carácter androcéntrico, tan enquistado en las culturas escolares y universitarias.

Con base a este planteo, en el presente escrito proponemos tres apartados. El primero conceptualiza la categoría de código disciplinar de la historia (Cuesta Fernández, 1997) y problematiza el lugar que se le ha dado a las mujeres en la enseñanza de la historia escolar, desde un análisis de la cultura normativa (Escolano, 1999, González, 2014) de los '90 y 2000. El segundo, recupera las voces de docentes-graduadxs de Historia de la UNLP y eso posibilita mapear en qué temáticas y niveles de la Escuela Secundaria abordan contenidos referidos a mujeres y género. El tercero, trae experiencias de practicantes de Historia de la cohorte 2019, quienes reflexionan sobre lxs sujetxs históricos que visibilizaron en sus propuestas didácticas y en la práctica.

En suma, una investigación en curso que intenta relevar cambios y continuidades en la enseñanza, en relación a la historia de las mujeres y género.

1. Consideraciones conceptuales y contextuales

La categoría de código disciplinar de la historia permite identificar ciertas características específicas en su enseñanza. En este sentido, Raimundo Cuesta Fernández (1997), define dicho concepto como un conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar, que se construye de un modo continuo y duradero en el tiempo, pero no por ello estático. Cuesta Fernández, investiga y desarrolla este término en relación a cómo se fue configurando la historia escolar en España, sintetizándola en tres palabras: elitismo, nacionalismo y memorismo (1997:318).

En el caso de Argentina, la historia escolar se fue tejiendo con un tinte nacionalista y bajo la traza de una historia política representada en ciertos sujetos varones bronce, quienes se destacaron por algún motivo y fueron llevados y consagrados, a su vez, en las efemérides escolares. De esta manera el relato mitrista caló fuertemente en las aulas (de Amézola, 2008, 2020).

Diversos autores han referenciado la existencia de los “grandes hombres” en la enseñanza de la historia, no obstante, poco se ha pronunciado en términos del carácter androcéntrico como otra característica del código disciplinar. Sin embargo, sí se ha referenciado la baja presencia de mujeres en manuales y en las clases de historia (Moreno Sardá, 2007, Sant Obiols y Pagès, 2011, Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014, Sanchez Durá, 2017). De este modo, el código disciplinar se inscribe desde el panteón de héroes cómodamente alojados en la cultura escolar, y editorial a partir de los libros de textos, que coparon por años la historia enseñada. Posteriormente, tras el ingreso de la historia “desde abajo”, emergen otros sujetos varones (campesinos, obreros, etc) que también se vuelven protagonistas de la historia investigada y enseñada y con ello, se edifica una historia escolar con una animosa y gran ausencia de mujeres y disidencias.

En las últimas décadas, lxs sujetxs, saberes y prácticas, sedimentadas y consolidadas en el código disciplinar de la historia, comienzan lentamente a modificarse. Desde fines de siglo XX, se vienen evidenciando ciertas transformaciones (González, 2014, 2016, 2018, 2019). La reforma educativa de los '90, junto con los acuerdos y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes, introdujo una serie de cambios importantes en la historia escolar, muchos de los cuales se profundizaron tras la reforma educativa de los 2000. En términos educativos, los años '90 despertaron varias discusiones acerca de la significatividad de los contenidos enseñados en la escuela. Este aspecto fue ampliamente indagado por investigadores expertos. Entre ellos, mencionamos al equipo coordinado por Graciela Frigerio, quien inició una investigación en relación a los planes, programas y textos, seleccionando dos disciplinas, historia y biología, por considerarlas importantes en las posibilidades que brindan para la comprensión del mundo social y natural. Además, se aplicó un protocolo de preguntas a 60 historiadores, arrojando un resultado desalentador. El mismo concluyó manifestando la necesidad de revisar la propuesta de enseñanza de la asignatura. Ahora bien, qué historia se estaba enseñando y qué sujetxs históricos destacaron los contenidos aprobados en el marco de la reforma educativa de fin de siglo XX.

En el mes de abril de 1993 el Congreso Nacional de nuestro país, aprobó la Ley Federal de Educación (Ley N° 24. 195). Dado su carácter federal, dicha

Ley implicó que todas las provincias, y la ciudad de Buenos Aires, acuerden aspectos generales para su puesta en práctica. Ese mismo año, comienza el proceso de Transformación Curricular Federal, conforme a la Ley. La complejidad radicaba, entre otros aspectos, en que era inédito pensar en contenidos comunes a nivel nacional. Hasta ese momento, los cambios curriculares corrían de manera independiente acorde a los contextos provinciales. En ese sentido, definir los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fue todo un derrotero. Consensuarlos fue un proceso arduo y complejo. En aquellos años el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, asignó a ciertos consultores claves por materia, quienes a su vez, construyeron junto a otrxs colegas los informes. En el caso de Historia, designaron a Fernando Devoto, Luis Alberto Romero y Carlos Segreti^[1]. Estos referentes “decidieron evitar la heterogeneidad de la –historia en migajas– y acomodar sus propuestas a las certezas de mediados de los setenta, lo que llevó a que hubiera en ellas una fuerte presencia de la historia social” (de Amézola, 2008:58). Más allá de la labor realizada por cada equipo, la redacción de los CBC quedó sujeta a los equipos técnicos del ministerio y eso generó discrepancias y debates. Finalmente, en 1994, los CBC de la EGB se aprueban, pero recién en 1995 el Ministerio anuncia que el “Consejo Federal de Educación había aprobado en forma unánime ligeras modificaciones en los CBC, alegando que esos cambios habían sido solicitados por los credos católicos, judío y protestante. Con estos retoques, Lamarck, Darwin y el concepto de “género” –entre otras cosas– hicieron mutis por el foro” (De Amézola, 2008:62). En este sentido el proceso de aprobación de los CBC trajo aparejado varios descontentos y críticas (Alonso, 1995; Fradkin, 1998; Finocchio, 2009). Entre ellas, se cuestionó la importancia dada a la cultura occidental.

En definitiva, ese proceso de definición y redefinición de contenidos puso en jaque varios aspectos, entre ellos, la revisión de la impronta nacionalista enquistada en la historia escolar, el aprendizaje memorístico como forma de apropiación de saberes, un corrimiento de los aspectos políticos y la historia social tomó mayor protagonismo (de Amézola, 2008). Con estas transformaciones, el quiebre del código disciplinar emprendía vuelo, para profundizar aspectos en la siguiente reforma educativa, correspondiente al nuevo milenio. Sin embargo las mujeres, como sujetos de la historia, fueron escasamente aludidas.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), de 2006, establece en el artículo 16 la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del Nivel Secundario, en todo el país. Entre las disposiciones específicas en el artículo 92 se indican una serie de contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones vinculados al: fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, conforme a la construcción de una identidad nacional abierta y respetuosa de la diversidad, abordar la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y la construcción de una memoria colectiva, problematizando el acontecer histórico y generando instancias de reflexión en defensa del Estado de Derecho, los Derechos Humanos, Derechos de lxs niñxs y adolescentes, el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos originarios y sus derechos, así como las relaciones de igualdad, solidaridad y respecto entre los sexos.

Desde este marco general, la elaboración de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires comenzó en 2005, tras realizar consultas a docentes.

Siguió en 2006, en donde se implementaron los pre-diseños curriculares como experiencia piloto en setenta y cinco escuelas de la región y, en 2007, ya todas las Escuelas Secundarias Básicas pusieron a rodar el Diseño Curricular de 1º año (ex 7º ESB). Durante 2008, continuó en 2º año (ex 8º ESB) y en 2009, se implementó en 3º año (ex 9º ESB). De esta manera se pensó un Ciclo Básico (1º, 2º y 3º) con materias pertenecientes a una formación común y un Ciclo Superior Orientado (4º, 5º y 6º), con una doble formación, por un lado, una formación común y otra específica, acorde a la orientación elegida (artes, sociales, naturales).

Los DC de la Provincia de Buenos Aires se encuentran organizados en orden cronológico. En 1º año se especifican contenidos alejados en el tiempo y concluyen en 5º y 6º año con temáticas más contemporáneas. Como venimos expresando, en las últimas décadas, la enseñanza de la historia diversifica sus actores a partir del ingreso de la historia “desde abajo”. En términos generales, las voces del pasado se amplifican de la mano de la historia social. Sin embargo, y más allá del corrimiento de los “grandes hombres”, continuaron teniendo resonancia otras voces masculinas.

En efecto, a fines de los '90 y con mayor énfasis a partir de la primera década del siglo XXI, el código disciplinar se encuentra en proceso de transformación. De allí que se plantea la idea de quiebre del código disciplinar de la Historia, dejando atrás esa mirada elitista, libresca, nacionalista, eurocéntrica, acotada al siglo XIX y a una dimensión político institucional (González, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019). La enseñanza de la historia que proponen los diseños del siglo XXI dista de aquella historia de los “grandes hombres”, por el contrario, emerge una historia más social y “desde abajo”. Así y todo, se evidencia una baja referencia a las mujeres (ya sea de manera individual o colectiva) y una omisión de las disidencias sexuales. A través del análisis de los “textos visibles” observamos cómo el sujeto de la historia continúa siendo el sujeto varón. Si bien se identifican algunos cambios importantes, dado que se ha corrido el eje de “los grandes hombres” a la “historia desde abajo”, desde los '90 y con mayor agudeza desde los 2000, siguen protagonizando los sujetos varones. El currículum se ha manifestado y manifiesta masculino; y esa masculinidad que se expresa en los documentos alude a una masculinidad hegemónica (Connell, 1997). Es decir, ya sea desde personajes “desde arriba” o “desde abajo”, la historia enseñada (así como la investigada) ha privilegiado el estudio del sujeto varón. La dominación masculina (Bourdieu, 2000) se hace evidente. De ahí que planteamos la vigencia del carácter androcéntrico de la historia enseñada, desde masculinidades hegemónicas (Connell, 1997), como otra de las características que reúne el código disciplinar.

Bajo esta delimitación conceptual y de contexto, a continuación exploramos en diversas voces docentes que tensionan este devenir androcéntrico y lo problematizan. Puntualmente, nos interesa relevar qué sujetxs visibilizan y qué contenidos enseñan en relación al tema en estudio.

2. Historia de las mujeres y género desde las voces docentes

Los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires es el marco normativo que siguen lxs docentes, y docentes en formación, para pensar sus clases. A través de los formularios enviados de manera online, durante 2020 y 2021, se indagó la

forma en que éstos se reapropian de los DC y cómo introducen/introdujeron la perspectiva de género y mujeres en su práctica docente. Siguiendo a Hilda Lanza y Silvia Finocchio (1993),

En un análisis referido al comportamiento docente en relación a la norma, G. Frigerio (1991) afirma que el currículum prescripto deja numerosas zonas de incertidumbres a las que denomina espacios intersticiales (...) Una pregunta queda implícitamente formulada en el mismo. ¿Cómo efectivamente usan los docentes esos intersticios en su práctica cotidiana? (1993:103)

En esos espacios intersticiales nos interesa hurgar, es decir, explorar en esa práctica cotidiana para conocer principalmente si incluyen a las mujeres, como sujetos históricos y la categoría de género, en esa historia que enseñan, qué mujeres referencian, en vinculación a qué contenidos y años, entre otras cuestiones.

Lxs docentes-graduadxs consultadxs, ingresaron a la carrera de Historia (UNLP) entre 2003/2005 y egresaron cerca del 2010- 2013, por tanto, pertenecen al Plan de Estudios '93. Lxs mismos, trabajan en escuelas de la Provincia de Buenos Aires y cuentan con una antigüedad que supera los diez años. Cabe destacar que la muestra, por el momento, reúne ocho experiencias.

En relación a los interrogantes formulados, específicamente, se les preguntó: “¿Incorpora la perspectiva de género y/o historia de las mujeres en sus clases? ¿En qué año ha podido incorporar con mayor visibilidad estos temas? Podría explayarse en su respuesta” (pregunta 4 del formulario enviado a docentes-graduadxs, en 2020 y 2021)

Algunxs docentes (cuatro de lxs ocho encuestados) aluden que les resulta más fácil incorporar estas perspectivas en Ciclo Superior, es decir, en 4to, 5to y 6to año y dos de ellxs, a su vez, manifiestan que lo abordan en otras materias como Sociología y Trabajo y Ciudadanía, más que en Historia. Puntualmente, uno de los docentes plantea: “Incorporo poca perspectiva de género y/o historia de las mujeres. En los años que incorporo mayor visibilidad al tema es en los correspondientes al ciclo superior (4º, 5º y 6º) y sobre todo en materias que no son historia. Por ejemplo, en sociología o trabajo y ciudadanía” (docente de Historia, 2020). Otra profesora señala, “si, en historia moderna, historia contemporánea y sociología. Se problematiza la idea de mujer como actor social y su accionar en el contexto histórico” (docente de Historia, 2020). En otra respuesta se señala: “Si, en la medida de lo posible. Especialmente en 4to año y el bachillerato para adultos” (docente de Historia, 2020). En este otro caso se esboza: “Si lo incorporo en los cursos superiores (4,5 y 6... y algo en 3) en los cursos con edades inferiores a los 14 años es complicado que logren entender lo que se desea plantear” (docente de Historia, 2020). En estas respuestas se encuentra, como denominador común, una mayor problematización en los últimos años de la Escuela Secundaria y, por otro lado, que no necesariamente lo trabajan en la materia de Historia. En otro testimonio, si bien no se hace referencia al nivel, sí postula los temas que enseña:

Si incorporo la perspectiva de género e Historia de las mujeres ya que nos enmarcamos en la ley de Educación Sexual Integral (Nº26.150). En general trabajamos sobre las familias, moralidades y comportamiento, los cuidados personales, la trata de personas, las trabajadoras y luchadoras de los derechos sociales, civiles de las mujeres, despenalización del aborto a través de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). (Docente de Historia, 2020)

Asimismo, también hallamos respuestas en donde plantean un abordaje en el llamado Ciclo Básico, es decir, en 1º, 2º y 3º. El siguiente relato refiere a 2º y 3º, “Incorporo la perspectiva de género abordando los ejes de la historia colonial y del siglo XIX a partir de relatos de vivencias y personalidades que no figuran en el manual o bien lo hacen de forma marginal. También, elaboro un discurso tendiente a visibilizar las diferencias sexo-genéricas del relato histórico. En ambos años [aludiendo a 2º y 3º], se incorpora con visibilidad” (docente de Historia, 2020). La palabra de la docente evidencia, por un lado, que trabaja el período de historia colonial y del siglo XIX, con perspectiva de género. Por otro, da cuenta del lugar secundario y excepcional al que se le ha dado en los manuales, aspecto aludido anteriormente. En este caso, la profesora menciona que incorpora estas perspectivas a partir de relatos de vivencias y biografías.

Por su parte, otra docente encuestada especifica cómo aborda estos temas en 1º, 2º y 3º año. Aparece, también, la inclusión de estos enfoques apelando a biografías e historias de vidas de mujeres. La docente especifica esto al momento de enseñar en 1º año, Grecia y Roma antigua, en 2º, problematiza el rol de la mujer oriental y occidental, desde una mirada relacional y en 3º año, menciona que trabaja con un texto de Joan Scott, en alusión a la mujer trabajadora en la Revolución Industrial y posteriormente, enseñando el siglo XIX y las guerras de independencia, toma de referencia la participación de Juana Azurduy.

El testimonio de estxs docentes permite comprender cómo releen los DC y por dónde van esos intersticios que evidencian una inclusión, en algunas casos más presente y trabajado que en otros. A partir de estos ejemplos, se puede inferir ciertos corrimientos respecto a esa impronta androcéntrica de la historia. La experiencia docente, en estos casos, abre la posibilidad de comenzar a mapear qué ocurre en la práctica cotidiana, conocer cómo y qué mujeres incluyen en la historia que enseñan e indagar cómo abordan la perspectiva de género en sus clases.

El código disciplinar de la historia que se fue tejiendo a lo largo de los años, mantuvo en el elenco estable a ciertos sujetos varones. En su momento los “grandes hombres” y, posteriormente, de la mano de la historia “desde abajo”, todo lo relativo al movimiento obrero, entre otros. Se puede inferir, entonces, que el ingreso de las mujeres en la enseñanza de la historia es un fenómeno no sólo lento y gradual, sino relativamente reciente y que lo observamos a partir de los “textos invisibles”, es decir, la práctica cotidiana de docentes y la experiencia de lxs docentes en formación, como analizaremos a continuación.

Cuesta Fernández (1997) plantea que el código disciplinar si bien se mantiene y pervive a lo largo del tiempo, también posee momentos de transformación y de aceleración. En palabras del autor,

El código disciplinar no es una realidad estática, aunque sí duradera. Como toda tradición social que actúa sobre los estratos conscientes e inconscientes de la vida social, propende a la conservación, pero asimismo, como toda realidad social, es una creación histórica y en sí misma contiene también la posibilidad de cambio (...) Por el contrario, la construcción de cualquier tradición social (y la del código disciplinar de la Historia también) se realiza con momentos de cambio y aceleración. (Cuesta Fernández, 1997:57)

Ante lo expuesto se infiere que, en el último lustro, aproximadamente, se produjo un cambio acelerado que recoge, posiblemente, los pequeños

movimientos de años anteriores, pero que se sustancian de manera más visible en el último tiempo. Estas modificaciones en la enseñanza de la historia habla, no sólo de una transformación en el código disciplinar, de esas prácticas dominantes en donde sólo se hacía referencia a las masculinidades hegemónicas (Connell, 1997), sino también en la/s cultura/s escolar/es, dado que origina otras preguntas, temas y reflexiones.

3. Historia de las mujeres y género desde las voces de docentes en formación

A partir de las entrevistas realizadas a las docentes de la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia (UNLP), se puede analizar cómo, desde hace unos años, se evidencia una mayor visibilidad de las mujeres, como sujetos históricos, en las propuestas de lxs practicantes. Las docentes comienzan a identificar que ciertos temas se vuelven frecuentes y hasta mencionan cierta “institucionalización” de algunos de ellos. De esta manera las mujeres aparecen aludidas con frecuencia en ciertos contenidos como: Revolución francesa, Revolución Industrial, Primera Guerra Mundial, voto femenino en Argentina, Guerra de Malvinas, entre otros. Esta institucionalización va de la mano de algunos recursos utilizados por lxs practicantes. En algunas oportunidades apelan a identificar ciertas mujeres y sus biografías (como la de Julieta Lanteri o Eva Duarte, para abordar lo referido al voto femenino en nuestro país), así como propuestas y consignas que invitan a pensar a las mujeres en términos colectivos (Pappier y Rocha, 2022).

Lxs docentes en formación^[2] encuestados, en su mayoría, pertenecen al Plan de Estudios 2011 y respondieron de acuerdo a su planificación y práctica en el curso asignado, en 2019.

La pregunta dirigida a lxs practicantes respecto a si incluyeron algún ejercicio de visibilización y/o problematización de las mujeres en la propuesta o práctica, de las diecisiete respuestas obtenidas, es decir, el total, responden afirmativamente. Por caso, una docente en formación que realizó la práctica en un 1º año de Ciencias Sociales, expresa: “Tuvimos una clase específica acerca de Mujeres en el Antiguo Egipto, y un bloque de dos clases donde trabajamos Sociedad ateniense y espartana, poniendo el foco sobre las mujeres en ambas polis” y amplía, “Si bien en el caso de Egipto ejemplificamos casos particulares, el objetivo general era tratar sobre los sujetos colectivos”. Esta respuesta nos remite a una reapropiación de lo que indica el DC, aparecen esos espacios intersticiales a los que aluden Lanza y Finocchio (1993).

Otra practicante, que realizó su práctica en un 2º de Historia, de Provincia, comenta que en su planificación destacó ciertas categorías como Eurocentrismo - Patriarcado - Resistencia – Racismo y respecto a lxs actores sociales priorizó a: Pueblos Originarios / Brujas-Mujeres / Afrodescendientes / Colonizadores / Iglesia. La misma aclara que en su propuesta y práctica abordó:

El periodo inquisitorio. El problema que trabajamos fue la persecución a las mujeres en su rol de 'brujas', tanto en América como en Europa por parte de la Iglesia Católica. Trabajamos con varios [casos], dos particulares para poder pensar a las mujeres como sujeto colectivo: las brujas de Salem y un caso de brujería en Santiago del Estero.

Además leímos un texto de Socolow para pensar a las mujeres en la América Colonial.
(Practicante, 2020)

Esta respuesta permite analizar, por un lado, la presencia de mujeres en la planificación y práctica en ese 2º año, desde la individualidad y como colectivo. Este recorte temático, y de sujetos, le permitió cuestionar interpretaciones existentes en términos historiográficos, en palabras de ella: “Nos permitió develar la agencia de las mujeres subalternas y el rol político de la brujería. Nos permitió sacar a las mujeres de esa esfera privada y de ese rol pasivo en que la historiografía ha querido encasillarlas” De esta manera, los ejemplos permiten ir delineando cómo están pensando, qué temas, períodos y materialidades utilizan al momento de incluir a las mujeres en esa historia que enseñan.

Recuperamos ahora algunas experiencias de practicantes en 4º año. Una pareja pedagógica que respondió el formulario, seleccionó una serie de contenidos acorde a lo que consideró y decidió problematizar en el aula. Delimitaron las categorías de dominación y resistencias, para Historia Argentina y mundial, en la primera mitad del siglo XX. En palabras de una de ellas,

(...) Partiendo de esta selección, nuestra intención fue poder realizar un recorrido que retomara las formas de dominación y las resistencias, dando cuenta de la complejidad de las relaciones sociales de los procesos abordados. Siendo este nuestro objetivo, trabajamos sobre diversos procesos históricos: la ola migratoria hacia la Argentina a inicios del siglo XX, la incorporación de las clases medias a la política y las resistencias obrero-estudiantiles durante el yrigoyenismo, el retorno del conservadurismo y el fraude electoral en el marco de la década infame, el sufragismo como movimiento político feminista, la crisis del 29 en Estados Unidos y su impacto sobre las economías dependientes, finalizando con el surgimiento y expansión del nazismo y las resistencias al régimen. (Practicante, 2021)

Respecto al período comprendido, las practicantes destacaron varios sujetos: sectores populares, migrantes, trabajadores, estudiantes, mujeres, entre otros y agregan que la categoría de dominación les permitió plantear diversas opresiones como las de clase, género y etnicidad, es decir, desde una mirada de imbricación (Falquet, 2022),

Teniendo en cuenta los ejes que atravesaron nuestra planificación y los procesos seleccionados, nos propusimos que los sujetos históricos priorizados evidenciaran las diferentes categorías que se entrecruzan cuando pensamos las relaciones de poder. Partimos de incorporar un abordaje desde la interseccionalidad, con el objetivo de que en el análisis de esas relaciones de dominación mencionadas anteriormente, se tuvieran en cuenta las diferentes opresiones como lo son, entre otras, las de clase, género y etnicidad. En este sentido, los sujetos presentes fueron los sectores populares, migrantes, trabajadores (de distintos sectores), organizaciones políticas/partidarias (socialistas, anarquistas, feministas), mujeres, estudiantes, judíxs. (Practicante, 2021)

Las docentes en formación no sólo visibilizaron a las mujeres como protagonistas de la historia, sino que procuraron atravesar la perspectiva de género en la propuesta. Además, destinaron algunas clases específicas para profundizar estos enfoques trabajando, por ejemplo, el movimiento sufragista y la creación del partido feminista en Argentina. Si bien divisaron a las mujeres en términos colectivos, también lo hicieron a partir de ciertas figuras como la de Julieta Lanteri. Asimismo, la pareja pedagógica manifiesta que enseñar desde una perspectiva interseccional les permitió cuestionar interpretaciones en términos historiográficos.

(...) teniendo en cuenta el género, la clase y el origen étnico, entre otras dimensiones, nos permitió cuestionar la visión decimonónica que posee un fuerte peso en la historiografía tradicional, la cual construye al sujeto universal como hombre, blanco, moderno, propietario y europeo, negando e invisibilizando nuestras identidades y realidades. De esta manera pensar en las mujeres, en les migrantes, en las mujeres migrantes, nos permitió tejer puentes de diálogo con les estudiantes, brindando un nivel de profundidad y análisis sobre la realidad que tuvo una potencia sumamente interesante. (Practicante, 2021)

Se desprende de las voces de las practicantes, cómo la perspectiva de género les permitió abrir hacia el análisis de los aspectos historiográficos, además de problematizar las relaciones sociales en un tiempo y espacio determinado, en términos históricos. Las categorías de dominación y resistencia les sirvieron para cuestionar el carácter eurocéntrico de la historia y la perspectiva interseccional para poner en diálogo otras categorías como la de etnicidad, clase y género. La práctica de estas docentes en formación, habla de cómo están pensando una historia más polifónica y cómo deciden enseñarla.

Traemos otro ejemplo, en otro 4º año, en donde se trabajó el período 1930-1946, haciendo foco en Historia Argentina. En relación a los sujetos que seleccionó en la planificación, un practicante comenta,

En la propuesta, si bien se trató de analizar de forma global (en lo posible) a distintos sujetos históricos (incluyendo los sectores medios y los terratenientes, el mayor espacio sin duda lo ocuparon los sujetos populares en amplio sentido (clase obrera, desocupados), analizando sus condiciones de vida, sus formas de organización y participación, sus luchas. Las mujeres como sujeto histórico también tuvieron su espacio. (Practicante, 2021)

Y en relación a las mujeres agrega,

Principalmente el enfoque se centró en poder analizar la situación social de las mujeres durante este período [aludiendo a fines de siglo XIX y mediados del siglo XX] resaltando tanto la configuración sociocultural, el modelo de género construido y legitimado legalmente por el Código Civil de 1865, que acompaña el proceso de formación del Estado-Nación argentino y que condenó a la mujer a su "invisibilización" y a su reclusión en el ámbito doméstico. Luego de este diagnóstico nos centramos en estudiar las principales acciones de resistencia femenina, a partir de la acción de ciertas pioneras y colectivos, en búsqueda de la igualdad de derechos civiles y políticos. También se buscó trabajar sobre el rol de las mujeres tanto en los partidos políticos como en los sindicatos, en relación con la esfera de la producción y las huelgas.

También se buscó poder conectar las luchas de las mujeres en el pasado con los reclamos recientes de colectivos feministas, permitiendo reflexionar y visualizar a las mujeres como un actor social que permanentemente reivindicó la obtención de derechos. (Practicante, 2021)

Y añade que trabajó historia de las mujeres, tomando algunas biografías específicas pero, a su vez, haciendo referencias a ellas de manera colectiva y realiza una síntesis de esto:

- El rol pionero de las primeras líderes feministas que postularon la igualdad civil y el acceso a los derechos políticos, entre ellas Julieta Lanteri, Elvira Rawson, Alicia Moreau de Justo, Salvadora Medina Onrubia. Conocer datos biográficos y sus acciones principales.

- La formación de organizaciones feministas varias, tanto partidarias (vinculadas al socialismo, radicalismo o anarquismo) como de distinto tipo y motivación, que reivindicaron la "elevación" de la mujer". En este plano, se prestó especial atención al

Partido Feminista Nacional, de carácter único en la Historia argentina, que se presentó, ante la oposición y la desaprobación de muchos, a elecciones en Capital Federal.

- La participación política más amplia de las mujeres en organizaciones sindicales y en manifestaciones populares y/o en la protesta social. Casos paradigmáticos analizados sobre el rol de las mujeres tanto en la huelga de inquilinos de 1907 como en la huelga del sector de la construcción en 1935.

- Por último, se finalizó la temática con el tratamiento de la obtención del sufragio femenino bajo el gobierno peronista en 1947, teniendo una importancia enorme en materia de ampliación de derechos de las mujeres, quienes tendrían asegurado un lugar más justo y el derecho legitimado a participar políticamente tanto en cargos públicos como en la práctica política cotidiana e institucional (practicante, 2020)

En suma, las mujeres, como sujetos históricos, ingresan frecuentemente en las clases de historia con temáticas vinculadas a los derechos y, a su vez, a la primera mitad del siglo XX en Argentina (Pappier y Rocha, 2022). Asimismo, se recurre frecuentemente a la figura de Julieta Lanteri pero en este caso, este practicante menciona otras mujeres como Elvira Rawson, Alicia Moreau de Justo, Salvadora Medina Onrubia. El eje derechos, les permite a lxs practicantes visibilizar la lucha de las mujeres a lo largo del tiempo, estableciendo puentes temporales, pasado-presente, o presente-pasado. Algunxs optan por trabajarlo específicamente al momento de abordar peronismo, otrxs se sirven de una cronología más amplia, buscando antecedentes de principios de siglo XX y otrxs a su vez extienden el análisis, hasta llegar a los derechos conquistados durante el siglo XXI. Esta exclusión de las mujeres del pasado nacional, junto a otras identidades a las que alude el practicante, sedimentó una forma particular de comprender y enseñar la historia. Otra docente en formación, en otro 4º año, construyó los siguientes contenidos:

-Primeros años después de la Gran Guerra (Consecuencias sociales y económicas de Europa y Estados Unidos, los felices años '20, el caso de Alemania);

-Crisis del '29 (Reconstrucción y comprensión del periodo, debate sobre el concepto de "crisis");

-Tras la Gran depresión (Situación social y política, y primeras apariciones del partido Nazi, salida de la crisis económica en Estados Unidos y Alemania, Modelo de Estado Interventor);

-Reconstrucción de los discursos totalitarios del Fascismo y Nazismo (Características principales de los totalitarismos, Ascenso del Fascismo y Nazismo);

-La URSS como régimen totalitario (Características del totalitarismo en la URSS);

-Guerra civil española;

-La segunda Guerra mundial y la participación de las mujeres (Segunda guerra mundial, Participación de las mujeres; Reflexión sobre el concepto de guerra y nociones de sentido común entorno al rol de las mujeres en la guerra);

-Ideología racial Nazi (Manipulación de medios propagandísticos Nazis, Persecución Homofóbica y antisemita, La homofobia hoy);

-SHOA (Campos de concentración y exterminio, Deshumanización y resistencia). (Practicante, 2020)

Es interesante el recorte temático que realiza tomando procesos históricos generales y "clásicos", pero también hace alusión a diversos sujetos y problemáticas vinculadas al tema bajo estudio. La practicante especifica como contenidos de su propuesta la participación de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial, "nociones de sentido común en torno al rol de las mujeres en la guerra". Y a su vez introduce temas pocas veces abordados en las propuestas pedagógicas como la persecución homofóbica y antisemita, llevando la temática

al presente. La practicante añade que visibilizó a las mujeres en “La segunda Guerra mundial, indagando sobre el rol de las mujeres en la guerra y cuestionando porqué el sentido común apunta a relacionar a la guerra como un suceso netamente masculino. Se trabajó con fuentes escritas, testimonios y fotografías de época” (practicante, 2020). Individualizó a ciertas mujeres, pero también problematizó desde lo colectivo.

Tras lo expuesto concluimos, parcialmente, planteando que la presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia en 4º año, es decir, en relación a pensar la primera mitad del siglo XX, respecto de la Historia mundial estuvo asociada a su participación en la guerra y respecto a Historia Argentina, al eje derechos-voto, individualizando, frecuentemente, en ciertas mujeres, como es el caso de Julieta Lanteri.

Consideraciones finales

Retomando el planteo de Cuesta Fernández (1997), respecto a que el código disciplinar se edifica en base a tradiciones y cambios, con momentos de aceleración, en ese marco analizamos cómo, el último lustro ha sido testigo de momentos de celeridad en torno al ingreso de temáticas afines a género y mujeres. Ese sujeto varón, sedimentado en la enseñanza de la historia, en las culturas escolares, de un tiempo a esta parte comienza a diversificarse y el ingreso de estas perspectivas, a cuenta gotas, pero filtrante, tiene fuertes implicancias en esas mutaciones que venimos mencionando. La proliferación de propuestas de practicantes que abordan tales temáticas y voces docentes, que revelan incorporar estas perspectivas en sus clases, marcan una diferencia sustancial en cuanto a su propia formación escolar.

En suma, a partir de las experiencias de docentes y de docentes en formación, inferimos que se produce una convivencia de sujetos, saberes y prácticas instituidas, junto con “nuevos” sujetos, temas y problemas que interpelan inevitablemente esas tradiciones. A estos cambios descriptos, agregamos la idea de que la visión androcéntrica de la historia comienza lentamente a transformarse, y con ello, planteamos una agudización del quiebre del código disciplinar (González, 2019). Advertimos, en el último tiempo, ciertos cambios en las prácticas docentes y en la de lxs docentes en formación, tendientes a revertir y cuestionar ese devenir. La agenda social, sobre todo desde el 2015 con el primer *Ni una menos*, en adelante, contribuyó a su vez a remover y de-sedimentar esa impronta androcéntrica, tan enquistada en el código disciplinar de la historia.

Bibliografía

- Alonso, M. E. (1995). ¿Ciencias sociales sin procesos históricos? Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la educación general. *Entrepasados*, 8, 147-164.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Congreso de la Nación Argentina (1993). *Ley Federal de Educación*, N° 24.195.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley Nacional de Educación Argentina*, N° 26.206.

- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad, en Valdés, T. y J. Olavarria (comps.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres N° 24, FLACSO.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- de Amézola, G. (2020). *Enseñar historia. Temas y problemas*. EDULP.
- Escolano, A. (1999). Los profesores en la historia, en Magalhaes, J. y A. Escolano (eds.). *Os professores na historia* (pp. 15-27). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Falquet, J. (2022). *Imbricación: más allá de la interseccionalidad. Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.
- Finocchio, S. (2009). Memoria, historia y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria de la historia reciente, en Pagés, J. y M. G. González (coord.). *Historia, memoria i ensenyament de la historia: perspectives europees i llatinoamericanes*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fradkin, R. (1998). Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario IEHS*, 13, 309-317.
- Frigerio, G. (comp.) (1991). *Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila.
- González, M. P. (2014). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Espaço pedagógico*, 21(2), 251-273.
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*, 37, e005.
- González, M. P. (2017). La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde las carpetas de estudiantes. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, 6, 80-99.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. P. (2019). La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar. *Historia y Espacio*, 15(53), 167-190.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique, en Nóvoa, A., Depaepe, M. y E. W. Johanningmeier (eds.). *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives* (pp. 353-382). Paedagogica Historica, Supplementary series, vol. 1. CSHP.
- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993). *La enseñanza de la historia en la Argentina hoy*. Tomo III. Colección Currículum presente ciencia ausente. Miño y Dávila.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). *Fuentes para la transformación curricular: Ciencias Sociales I y II*. MCyE.
- Moreno Sardá, A. (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Icaria.
- Pappier, V. y Rocha, M. (2022). Entre herencias y rupturas: nuevos sujetos en propuestas pedagógicas de la escuela secundaria. En Valobra, A. y G. Guillamón (Eds.) *Imperativos, promesas y desazones: género y modernización en Argentina: 1880-1970* (pp. 71-90). Tren en Movimiento.
- Rocha, M. (2019). *Mujeres y currículum en la formación universitaria: Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)*. Tesis presentada para la obtención del grado de Magister en Educación de la UNLP. La Plata.

- Sánchez Durá, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres. Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En Gallego Franco, H. y M. Moreno Seco. *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Homenaje a Amparo Pedregal (pp. 101-123). Icaria.
- Sánchez Ibáñez, R. y Miralles Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sant Obiols, E. y Pages, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Notas

- [1] Las reflexiones y los equipos de consulta de cada uno de ellos se encuentran recopiladas en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997) Fuentes para la transformación curricular: Ciencias Sociales I y II.
- [2] En la cohorte 2019 concluyeron treinta y ocho practicantes y el cuestionario fue enviado a la totalidad de lxs cursantes, obteniendo diecisiete respuestas. Ocho de ellxs han realizado la práctica profesional en pareja pedagógica, lo que indica que la muestra tiene mayor alcance.