

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº20 - Mayo 2022

APEHUN



RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº 20 - Mayo 2022



APEHUN

Asociación de Profesores de
la Enseñanza de la Historia de
Universidades Nacionales

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

N° 20
Mayo 2022

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Formato digital
ISSN 2796-9304

COMITÉ ACADÉMICO

Ivo Mattozzi
Libera Università di Bolzano

Selva Guimarães Fonseca
Universidad Federal de Uberlândia

Didier Cariou
Université de Bretagne Occidentale

Antoni Santisteban
Universidad Autónoma de Barcelona

Nelson Vásquez Lara
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sandra Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional

Sebastián Plá
Universidad Nacional Autónoma de México

Liliana Bravo Pemjan
Universidad Alberto Hurtado

Sonia Regina Miranda
Universidad Federal de Juiz de Fora

Augusta Valle Taimán
Pontificia Universidad Católica del Perú

Beatriz Aisenberg
Universidad de Buenos Aires

María Elina Tejerina
Universidad Nacional de Salta

Marta Barbieri
Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Ángel Jara
Universidad Nacional del Comahue

Isabelino Siede
Universidad Nacional de la Plata
Universidad Nacional Patagonia Austral

María Celeste Cerdá
Universidad Nacional de Córdoba

Mariela Coudannes
Universidad Nacional del Litoral

Sonia Bazán
Universidad Nacional de Mar del Plata

María Paula González
Universidad Nacional de General Sarmiento

Beatriz Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

Gisela Andrade
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Quilmes

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora

Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue

Gestión de recursos

Cristina Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

Gestión de contenido

Alcira Alurralde
Universidad Nacional de Tucumán
Susana Ferreyra
Universidad Nacional de Córdoba

Edición y corrección de textos

Carina Correa

Maquetación y edición

Dolores González Montbrun

Gestión de redes y comunicación virtual

Gerardo Añahual

Sumario

I. PRESENTACIÓN.....7

II. ARTÍCULOS

La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología.....11

Laura Lucas Palacios. Emilio José Delgado Algarra

(Universidad Complutense de Madrid. Universidad de Huelva, España)

¿Cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los Profesorados de Historia de la UNC y la UNL32

Lucrecia Milagros Álvarez y Rocío Sayago

(Universidad Nacional del Litoral. Universidad Nacional de Córdoba)

III. DOSSIER: Problemáticas sociales referidas a las mujeres y sexualidades disidentes: un cruce de perspectivas y disciplinas

Problemáticas sociales referidas a las mujeres y sexualidades disidentes: un cruce de perspectivas y disciplinas49

Coordinador del dossier: Jesus Marolla Gajardo

(Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)

A educação e as problemáticas sociais relacionadas às mulheres e às sexualidades dissidentes.....59

Ana María Colling

(Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)

Perspectivas docentes en torno al género y a las disidencias sexuales: Lo audiovisual en el aula78

Hernán Troncoso Bravo y Jesús Marolla Gajardo

(Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)

Chicas muertas: la revisión del archivo como una posibilidad de construcción de memoria(s)92

Samanta Quintero Nasta

(Universidad Nacional de Rosario)

IV. ENTREVISTA

Entrevista a la **Dra. María Luisa Femenias** (Universidad Nacional de la Plata)

Por María Ester Ríos.....105

(Universidad Nacional de Salta)

V. RESEÑA

Reseña del e-book *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. Compilación de trabajos presentados a las XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia Córdoba, 2020 IN MEMORIAM del Dr. Joan Pagès Blanch

Por Susana Ferreyra.....121

(Universidad Nacional de Córdoba)

VI. ACERCA DE RESEÑAS de Enseñanza de la Historia.....127

I. PRESENTACIÓN

Presentación

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *RESEÑAS* N° 20, este número inicia una nueva etapa en el devenir en la revista que tendrá una periodicidad bianual, presentándose en mayo y noviembre.

Esta periodicidad permitirá a *RESEÑAS* difundir con criterio de acceso abierto y la libre disponibilidad de los contenidos científicos y académicos producidos en las universidades nacionales y en los sistemas educativos, en tanto la producción de conocimientos se concibe como un bien público que incrementa el patrimonio cultural y garantiza la materialización del criterio.

Desde el inicio en el año 2003 la revista se presentó en formato papel, en 2010 también se alojó en el sitio <http://www.apehun.uncoma.edu.ar>, en 2020 por primera vez y pandemia mediante, sólo se subió a la página de la Asociación, la crisis sanitaria aceleró el proceso de la edición electrónica.

El año 2021 marcó un reinicio con alegría por seguir sosteniendo la publicación que ahora, desde 2022 tendrá una periodicidad semestral, remarcando en cada oportunidad el propósito inicial de la participación en la generación de conocimientos materializado en un objeto cultural transmisor de saberes y sensibilidades.

En la sección **Artículos**, desde las universidades de Huelva y Complutense de Madrid, **Emilio José Delgado Algarra** y **Laura Lucas Palacios** escriben: *La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología*. La educación patrimonial, herramienta clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la configuración simbólica de las sociedades permite analizar los discursos de género de las propuestas educativas que presentan los museos. En este caso, el análisis se centra en el Museo Antropológico Nacional de España y se desarrolla en el marco de un proyecto de investigación cualitativa. Como conclusión principal, destacan que las áreas educativas de los museos tienen un gran potencial de transformación porque

representan oportunidades para crear nuevas narrativas que hagan avanzar hacia una verdadera coeducación patrimonial.

Presentamos la investigación *¿Cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los Profesorados de Historia de la UNC y la UNL* de **Rocío Sayago y Lucrecia Milagros Álvarez** profesoras e investigadoras de las universidades citadas. Proponen un estudio comparativo entre ambas instituciones de formación que realizan a partir del análisis de cuestionarios aplicados a estudiantxs que cursaron Seminario Taller de Residencia y Práctica Docente en 2021 en la primera, y Didáctica de la Historia en 2020, en la segunda universidad. El objetivo del estudio se vincula a las tensiones y problemáticas sobre aprender a enseñar la temporalidad en la formación universitaria del profesorado en ciencias sociales e historia, desde los aportes de la investigación en la didáctica de la historia.

RESEÑAS 20 dedica su **Dossier Temático: Problemáticas sociales referidas a las mujeres y sexualidades disidentes: un cruce de perspectivas y disciplinas**. En él damos cuenta de investigaciones, experiencias, tensiones y reflexiones en diversos ámbitos disciplinares. Coordina el Dossier Temático **Jesús Marolla Gajardo** de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.

Ana María Colling de la Universidade General da Grande Dourados en Brasil tiene una larga trayectoria en el estudio de las violencias contra la mujer y las sexualidades disidentes. En este artículo denominado: *A educação e as problemáticas sociais relacionadas às mulheres e às sexualidades disidentes*, ofrece un análisis sobre las relaciones desiguales de género, feminismos, historia de las mujeres y sexualidades disidentes. También propone una crítica al universalismo que niega las diferencias y diversidades y donde el sujeto masculino es presentado como universal. Da cuenta de la actualidad brasilera para finalizar destacando la importancia de la educación y la escuela en la lucha por la eliminación de las violencias contra las mujeres, niñas, niños y sexualidades disidentes.

Perspectivas docentes en torno al género y a las disidencias sexuales: Lo audiovisual en el aula es la propuesta de **Hernán Troncoso Bravo y Jesús Marolla Gajardo** de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile. Analizan lo audiovisual y el cine como recursos de múltiples usos en las aulas, que por la situación de pandemia se vieron potenciados. La investigación que realizan enfoca en la capacidad que tiene lo audiovisual para visibilizar los problemas socialmente relevantes, como la violencia heteronormativa a la cual se ve enfrentada el género y las disidencias y realizar una transposición didáctica para enseñar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico.

Samanta Quintero Nasta, de la Universidad Nacional de Rosario presenta *Chicas muertas: la revisión del archivo como una posibilidad de construcción*

de memoria(s). Samanta proviene del campo de las Letras y realiza un análisis del texto de no ficción *Chicas Muertas* de Selva Almada, aborda la temática del archivo y la revisión del mismo como una posibilidad de construcción de memoria(s). Mediante el análisis contrastivo del archivo (hegemónico) y los testimonios, se exploran las condiciones de existencia que hicieron posibles ciertas enunciaciones, mientras que negaron otras; así como permitieron la existencia de algunos sujetos y negaron la de otros. Se observa cómo a partir de la categoría femicidios, que da cuenta de un nuevo paradigma, la autora revisa el pasado de tres mujeres asesinadas en los años ochenta, en el interior del país, cuando no se contemplaba la muerte por causas de género. Con ese gesto que excava en el pasado se busca construir memoria, hacer justicia con las que fueron silenciadas.

Desde diferentes campos disciplinares este Dossier temático ofrece una mirada crítica y analítica sobre una temática de actualidad.

En la Sección **Entrevistas**, de la Universidad Nacional de Salta **María Ester Ríos** entrevista a la Dra. **María Luisa Femenias**, de la Universidad Nacional de la Plata, importante referente en el tema de la situación de la mujer en los ámbitos laboral, social, educativo, jurídico. Esta entrevista ofrece otras perspectivas para reflexionar sobre las mujeres y el género.

En la Sección **Reseñas** presentamos: *Reseña del e-book Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. Compilación de trabajos presentados a las XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia Córdoba, 2020 IN MEMORIAM del Dr. Joan Pagès Blanch realizada por **Susana Ferreyra** de la Universidad Nacional de Córdoba. Es un trabajo de compilación que surge como una manera de continuar con el intercambio académico y la difusión de saberes característica de los encuentros que nuestra Asociación, (APEHUN), realiza todos los años y ante las imprevistas circunstancias que a todos nos planteara la pandemia y el aislamiento social preventivo dispuesto por el gobierno nacional desde principios del año 2020, que impidieron la realización de las Jornadas que debieron realizarse en Córdoba.

Consejo Editorial
Abril 2022

II. ARTÍCULOS

La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología

*Laura Lucas Palacios**
*Emilio José Delgado Algarra***

*

Universidad Complutense
 de Madrid (España)
 llucas03@ucm.es

**

Universidad de Huelva
 (España)
 emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Resumen

La educación patrimonial es una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la configuración simbólica de las sociedades. Por ello, es necesario no solo recuperar el patrimonio hecho por las mujeres sino también releer nuestra historia desde la mirada abierta e inclusiva que nos ofrece la perspectiva de género. Analizar los discursos de género de las propuestas educativas que presentan los museos es una tarea primordial en el ámbito de investigación educativa. Esta publicación se centra en el análisis del Museo Antropológico Nacional y forma parte del Proyecto I+D PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/. Partimos de una investigación cualitativa basada en el paradigma interpretativo. Los instrumentos de análisis son la rejilla de información y la tabla de categorías. Como conclusión principal, destacamos que las áreas educativas de los museos tienen un gran potencial de transformación porque representan oportunidades para crear nuevas narrativas que nos hagan avanzar hacia una verdadera coeducación patrimonial.

Palabras clave: Educación patrimonial, identidad, coeducación, museo, estudios de género

The Co-educational function of heritage spaces: the case of the Natural Museum of Anthropology

Abstract

Heritage education is a key tool in the teaching-learning process for the symbolic configuration of societies. Therefore, it is necessary not only to recover the heritage made by women but also to re-read our history from an open and inclusive perspective that the gender perspective offers us. Analyzing the gender discourses of the educational proposals offered by museums is a primary task in the field of educational research. This publication focuses on the National Anthropological Museum and it is part of the R+D Project PID2020-116662GB-I00,

RESEÑAS N° 20

AÑO 2022

[pp. 11 – 31]

Recibido: 23/11/2021

Aceptado: 18/2/ 2022

ISSN 2796-9304

financed by MCIN/ AEI/ 10.13039/501100011033/. We start from a qualitative research based on the interpretive paradigm. Instruments for analysis are information grid and categories table. As a main conclusion, we highlight that the educational areas of museums have a great transformation potential because they represent opportunities to create new narratives that make us move towards a real heritage co-education.

Keywords: *Heritage education, identity, co-education, museum, gender studies.*

1. Introducción

En los últimos veinte años, la educación patrimonial se ha convertido en una línea de investigación consolidada dentro del área de la didáctica de las Ciencias Sociales (Fontal e Ibáñez, 2017). El criterio de referencia de todas las investigaciones enmarcadas en este campo es considerar la educación patrimonial como factor que potencia la formación de la ciudadanía en los/as estudiantes (Cuenca y Estepa, 2017). De esta forma, los espacios patrimoniales, como los museos, constituyen un motor de formación cívica, un laboratorio cívico de subjetividades, objetos culturales y regulación social (Bennet, 2005). Según O'Neill y Dufresne-Tassé (2012), la educación en museos e instituciones patrimoniales debe servir para que los niños, las niñas y adolescentes aprendan a socializarse a través de las actividades y propuestas educativas que se les ofrece; sin embargo, son muchos los autores (Ashton, 2018; Cacheda, 2019; Deepwell, 2006; Ebeling, 2018) que subrayan la escasa presencia que tiene la perspectiva de género en las mismas. Por tanto, surgen algunas preguntas como ¿tiene género el patrimonio? ¿La educación patrimonial que impartimos a nuestro alumnado nos lleva a la formación de una ciudadanía justa y equitativa?

Smith (2008) sostiene que el patrimonio tradicionalmente aceptado está legitimado por el “discurso patrimonial autorizado (AHD)” (p. 8), a través del cual se define, se reproduce y se legitima las identidades de género y los valores sociales que las mantienen. Esta idea ha sido apoyada años después por investigaciones como las de Bendix, Eggert y Peselmann (2012) o Hafstein (2012), quienes han mostrado cómo los discursos, mecanismos, prácticas e instancias que operan sobre el patrimonio siguen adoleciendo de un manifiesto sesgo androcéntrico que dificulta el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad equivalente entre personas. En ese contexto, la

UNESCO ha desarrollado diversas iniciativas con la finalidad de estudiar cómo incluir la perspectiva de género en las políticas patrimoniales, como el informe Gender Equality, Heritage and Creativity: Now Available in Chinese, Spanish, English and French (2015). Dicho informe, destaca la estrecha relación entre patrimonio-identidad-género-ciudadanía y la necesidad de incluir acciones coeducativas que desmonten los estereotipos de género que hemos naturalizado en torno al patrimonio (Graham y Howard, 2008).

Precisamente, en esta publicación, se llevará a cabo un análisis sobre cómo se aplica la perspectiva de género en el programa y materiales didácticos del Museo Antropológico Nacional (MNA) (Madrid, España) a partir del análisis documental de los materiales didácticos que el museo ofrece a los escolares y una entrevista al responsable del departamento didáctico de dicho museo. Se trata de un estudio realizado en el desarrollo del proyecto de investigación *PID2020-116662GB-I00*, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

En líneas generales, tras hacer una breve presentación del diseño de investigación, y fruto de la sistematización implementada durante el proceso de análisis cualitativo a partir de un sistema de categorías, se muestran los resultados derivados de la estrategia metodológica de «doble triangulación» (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Delgado-Algarra et al., 2019) diseñada para, en este caso, contrastar la información obtenida del análisis de los materiales con las opiniones del responsable educativo del museo. En este sentido, siguiendo las propuestas de autores como Keller (2002), nos posicionamos ante un enfoque que nos permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa.

De acuerdo con esta situación, el objetivo principal de esta investigación es analizar las propuestas educativas del MNA desde la perspectiva de género. Siendo los objetivos específicos:

- Detectar cómo se aplica la categoría de género en los materiales didácticos de las propuestas.
- Observar los discursos y los valores que se transmiten en el programa didáctico y en las actividades educativas.
- Detectar los obstáculos que tienen los/as educadores/as del departamento didáctico para aplicar la perspectiva de género a la práctica educativa.

2. Marco teórico

En los últimos años, especialmente a partir de la década de 1980 y principios de la de 1990, los movimientos feministas y anticoloniales plantearon la necesidad de realizar estudios basados en “claves ocultas” del patrimonio, responsables de “dar valor a ciertos elementos para que pasen a formar parte de nuestro patrimonio cultural y ser dignos de aprecio” (Llorenç, 2005, p. 22). Como han planteado diferentes teorías, el patrimonio es una práctica de producción cultural centrada en el presente, tomando el pasado como recurso (Kirshblatt-Gimblett, 1995); un recurso que implica una selección y reelaboración de diferentes elementos culturales para nuevos usos sociales (Roig y Frigolé, 2010; Estepa y Martín Cáceres, 2018; Lucas, 2019). Por tanto, es un proceso activo de negociación y selección de memoria, identidad y sentido de lugar (García Valecillo, 2015; Fontal y Marín-Cepeda, 2018). En este sentido, en el marco de la educación patrimonial, la perspectiva de género es una herramienta fundamental e imprescindible a la hora de analizar los procesos patrimoniales, pues nos permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para solucionar situaciones de desigualdad en la producción artística y creación tanto intelectual como cultural de las mujeres (Lucas, 2019; Avrami et al., 2019).

Además, aplicar la categoría de género en el patrimonio significa cumplir con lo que la legislación establece. La Ley Orgánica 22/3/2007 para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres dedica una sección al campo de la producción cultural y artística y otra a la educación. Esta ley desarrolla el siguiente derecho “Los españoles son iguales ante la ley, sin discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978, p. 5). En este sentido, desde la perspectiva de un principio de equidad, los poderes públicos deben adoptar iniciativas encaminadas a impulsar la promoción específica de la mujer en la cultura (combatiendo su discriminación estructural y/o difusa) y la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública. En el ámbito educativo, esto implica la eliminación de contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres; siendo de especial consideración los libros de texto y materiales educativos e incluyendo el establecimiento de medidas educativas para reconocer y enseñar el papel de la mujer en la historia. Asimismo, previa a la vigente ley educativa en España (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]), la normativa que

regulaba el sistema educativo hasta 2020 (Orgánica Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE]) ya consideró que “no es imaginable un sistema educativo de calidad sin prioridad para eliminar cualquier atisbo de desigualdad” (LOMCE, 2013, p. 5). Por su parte, la Unión Europea estableció la educación patrimonial y la coeducación como una de las cuatro prioridades del Plan de Trabajo para la Cultura 2015-2018 (European Council, 2014). Sigue siendo una parte fundamental de la futura Nueva Agenda Europea de la Cultura, formando parte de los objetivos principales de la 2030 en la Resolución adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 25 de septiembre de 2015, Transformar nuestro mundo: Agenda 2020 para el Desarrollo Sostenible (European Commission, 2018).

En definitiva, la coeducación patrimonial es un contenido y una herramienta didáctica prioritaria en el proceso enseñanza-aprendizaje pues, como señala García Luque (2017), las sociedades democráticas tienen la obligación de hacer una relectura crítica de su patrimonio, de reescribir aquellas partes oscuras de la Historia para dar el protagonismo a quien realmente lo tuvo y de revisar los criterios que jerarquizan nuestro patrimonio cultural, reforzando los valores coeducativos para la formación de una ciudadanía crítica e igualitaria.

Todo esto nos lleva a encaminar las funciones sociales y educativas del museo. Incorporar la coeducación en los programas didácticos museísticos contribuye a que los estudiantes aprendan a resolver adecuadamente los problemas actuales de acuerdo con el principio de igualdad y no discriminación (Aláez, 2009). Por esta razón, Albero y Arriaga (2018) defienden que el acto de coeducar requiere una revisión explícita e intencional de los patrones sexistas presentes en la sociedad y sus instituciones, así como de los orígenes y referencias que alimentan estos patrones. Por ello, autoras como Caheda, López y Torres (2017) reclaman la importancia de analizar los discursos de género sobre diferentes propuestas educativas que se llevan a cabo actualmente en los museos y centros patrimoniales en España; ya que, generalmente, intentan recuperar el patrimonio, pero no repensar los criterios ni desarticular el discurso androcéntrico tradicional en la transmisión de los valores asociados a él.

3. Método

Como hemos dicho en la introducción, este estudio forma parte del proyecto de investigación I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. El propósito de dicho proyecto es conocer la

práctica real de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio que se dan en los centros educativos e instituciones patrimoniales con el fin de abordar aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030. En particular, el objetivo 5 que propone realizar acciones concretas para la igualdad de género en el ámbito educativo.

Así pues, esta investigación se presenta desde el enfoque del paradigma interpretativo; diseñando y desarrollando una investigación cualitativa con enfoque metodológico descriptivo. Tomando como referencia el procedimiento de selección en base a criterios o muestreo intencional (Goetz y Le Compte, 1998), nos centramos en un estudio de caso basado en el análisis documental a partir de la revisión de materiales y propuestas didácticas del MNA para comprender el papel que los mismos tienen en la construcción de espacios igualitarios. La selección de este museo viene marcada por la línea trazada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM) y tomando como referencia el Proyecto I+D *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*¹, los cuales se basan en considerar que los museos deben ser laboratorios cívicos donde se construyen identidades y se adquieren los valores necesarios para conformar una ciudadanía democrática e igualitaria (Cuenca, 2003; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Delgado-Algarra et al., 2019; Estepa, 2013; Lucas, 2019).

En líneas generales, elegimos centrar nuestro análisis en un museo antropológico debido a que, por la naturaleza de sus obras, facilitan que el visitante pueda tomar conciencia identitaria de la comunidad (Gómez-Pellón, 2008). Por otro lado, el MNA tiene un departamento didáctico consolidado y ofrece una amplia y dinámica oferta educativa a las escuelas con una programación basada en la denominada nueva museología.

La información ha sido recopilada, gestionada y analizada con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Las fuentes de información analizadas han sido: la programación didáctica para profesores/as (PD), los dossiers didácticos de los distintos recorridos temáticos (DD) publicados en el sitio web del museo (<http://www.culturaydeporte.gob.es/mnantropologia/portada.html>) y una entrevista al responsable de las educadoras del departamento didáctico (E). Tanto para orientar el proceso de recopilación y organización de la información como para el análisis, se desarrolló un sistema de categorías (Tabla 1). Su estructura general incluye categorías, subcategorías y descriptores, y la

¹ Proyecto de I+D+iECPME: Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (Codigo: MICINN-12- EDU2011-27835)

estructura específica toma como referencia investigaciones previas de Alberro y Arriaga (2018); García y Luque (2017); Lucas y Delgado-Algarra (2020); Lucas (2021).

Tabla 1
Sistema de categorías para el análisis

Categorías	Subcategorías	Descriptores
Educación patrimonial con perspectiva de género	Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas.	Visión androcéntrica (relato de hombres importantes).
	Recuperar la memoria de las mujeres y sus aportes a la historia	Presenta solo a mujeres excepcionales como una adicción al relato androcéntrico. Consideración social diferencial de las mujeres.
	Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales	No necesariamente presenta obras realizadas por mujeres, pero sí que invita a una reflexión al género como construcción social que lleva a la exclusión.
	Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente	Presenta una visión de las teorías feministas bajo el prisma de la didáctica crítica. Promueve una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, la información proporcionada por cada instrumento ha sido analizada y triangulada, según el sistema de “doble triangulación” de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2017) y Lucas y Delgado-Algarra (2018, 2020); verificando las debilidades y fortalezas de este museo en torno a la coeducación patrimonial.

4. Resultados y discusión

El MNA fue el primer museo español dedicado a esta ciencia en 1875. Sin embargo, en los últimos años, se ha esforzado por ser un museo comprometido con el presente. En este sentido, su principal finalidad es la difusión de los valores de la diversidad cultural entre el público escolar. Los contenidos se distribuyen en cinco salas: africana, americana, asiática, europea y oceánica. Estas colecciones están compuestas por materiales etnográficos –como utensilios, vestidos, monedas, ajuar religioso, etc.– de las diferentes culturas que han poblado estos continentes. El discurso del MNA se elabora a partir de un diseño expositivo altamente gráfico, guiado por un lenguaje escrito y recursos audiovisuales e interactivos. En cuanto a su oferta educativa, incluye actividades y recorridos educativos específicos, con materiales preparados para estudiantes de jardín de infancia, primaria, secundaria y bachillerato. También cuenta con un programa de actividades enfocadas a la educación no formal con talleres y actividades para familias y adultos. Este análisis se centra principalmente en materiales didácticos para el alumnado de primaria apoyándose en las otras fuentes mencionadas con anterioridad.

Hablar de mujeres puede estar relacionado con los estudios de mujeres, pero no significa incorporar la perspectiva de género, porque ella significa incorporar la ideología feminista (García Luque, 2017). Por tanto, en este estudio no nos detendremos en ver cómo las mujeres han sido representadas o la autoría de obras, sino más bien en analizar la construcción social de identidades de género que han configurado y configuran un mundo asimétrico en derechos y posibilidades.

Es importante aclarar que los resultados que aquí presentamos responden al análisis de un caso específico, por tanto, no pretendemos una generalización de los mismos. Haría falta trabajos similares para poder tener una proyección más amplia del estado de la cuestión.

Tanto los resultados como la discusión se presentan en tres partes. La primera parte responde al problema específico 1: “¿Cómo integra el MNA la perspectiva de género en su programa didáctico para escolares?”, que se relaciona con las subcategorías 1 y 2; la segunda parte responde al problema específico 2: “¿Transmite el MNA en su programa didáctico una socialización diferenciada con respecto al género?”, que se relaciona con la subcategoría 3; y la tercera parte responde al problema específico 3: “¿Las acciones educativas que se están realizando en el MNA superan los estereotipos marcados

tradicionalmente y llevan a educar en identidades más amplias?”, que se relaciona con la subcategoría 4.

4.1. Resultados

En relación con el problema específico 1 “¿Cómo integra el MNA la perspectiva de género en su programa didáctico para escolares?” y según los datos obtenidos, la recuperación de la memoria se ha realizado teniendo en cuenta las desigualdades étnicas y de clase, pero no las desigualdades de género. Así, entre los objetivos señalados en la programación didáctica para el profesorado, destacan los siguientes: “conocer otras culturas y realidades distintas a la propia” (PD, quotation 1:9); “analizar los aspectos distintivos y especialmente positivos de las culturas seleccionados para el recorrido por el Museo Nacional de Antropología” (PD, quotation 1:4). Sin embargo, no se encontró ningún objetivo que aluda directamente a la categoría de género y que lleve a los estudiantes a comprender que el género es una construcción social y cultural que determina comportamientos y señala el lugar de hombres y mujeres en la escala social (Montón, 2000).

De modo que, si pasamos al análisis de los dossieres didácticos, vemos que existe una trasposición didáctica de estos objetivos. Por ejemplo, cuando se intenta analizar y comprender el mestizaje entre culturas, como vemos en el siguiente extracto del material analizado, también se hace de manera esencialista sin preguntarse las consecuencias del colonialismo para los pueblos invadidos y, especialmente, para las mujeres:

Hablar brevemente sobre el chocolate, sus orígenes en Mesoamérica y cómo se convierte en un alimento imprescindible para los españoles [...] Esta explicación nos ayudará a reflexionar entre todos sobre qué otros productos los españoles conocieron en América y fueron traídos a España (chocolate, patata, tomate, frutas tropicales) y viceversa qué productos o cosas importaron los americanos de los europeos (caballo) [...] Con esto llegamos a la conclusión del enriquecimiento cultural que supone la convivencia entre dos pueblos, cada uno aportando algo al otro. (DD, quotation 1:25)

Esta falta de recuperación y análisis de la contribución de las mujeres al patrimonio es especialmente llamativa cuando se muestran ejemplos concretos que tienen como finalidad poner en valor las distintas tradiciones culturales. En el caso de la ceremonia del té en Marruecos (DD, quotation 1:29), se presenta

como una tradición masculinizada –siempre es preparada por el cabeza de familia o por el hijo mayor–.

El educado pide a lxs niñxs que se imaginen que llegan a Marruecos a casa de un amigo que tiene allí ¿Cómo les recibirá su amigo y su familia en su casa? [...] Después del saludo le ofrecerán un té, la bebida que representa la hospitalidad en el norte de África. El/la educador/a les pregunta a lxs alumnxs si conocen el té y les enseña un recipiente con un poco de té para que lo vean y huelan, incluso un vasito de los que se usan para beberlo [...] La idea de la hospitalidad del pueblo marroquí y su saludo en árabe serán la primera enseñanza de este viaje. (DD, quotation 1:29)

Asimismo, cuando se desarrollan actividades enfocadas a la cultura africana, una de las actividades promueve una reflexión sobre la importancia de la música en este continente y cómo está presente en las diferentes actividades cotidianas. Pero, una vez más, se ignora la reflexión sobre quién realiza estas actividades y la tradicional división androcéntrica entre el espacio público y el espacio privado, así como qué factores condicionan su asignación por sexo o si fue igual en todas las tribus.

Reflexionamos sobre la presencia de la música en cada una de las actividades que se desarrollan en África; la música siempre está presente (ceremonias, actividades diarias, mientras se cocina, etc.) y la música se hace con todo tipo de objetos. (DD, quotation 1:32)

La creencia de que las mujeres se dedicaban a la recolección y la crianza mientras que los hombres se dedicaban a la caza y la política está también implícita en los materiales didácticos de MNA. El tratamiento didáctico que se hace de las actividades desempeñadas tradicionalmente por las mujeres como la narración de leyendas, cantos y bailes se realiza desde la naturalización de los roles de género y la división de sexos:

Danza de Mariposas. Esta danza es realizada por mujeres Hopi que participan en la ceremonia de iniciación de la sociedad femenina Mamzrau. Para los hopis, la mariposa es un símbolo de la vida eterna y la virginidad. Para este pueblo, la muñeca Pahlik Mana (Chica Mariposa) representa a las mujeres de esta sociedad. (DD, quotation 3:21)

Cuando preguntamos en la entrevista al personal educativo sobre su formación en género o coeducación, nos responde que no han recibido ningún tipo de instrucción sobre este tema. Incluso señalan que son conscientes de

sus carencias epistemológicas pero que están haciendo un esfuerzo importante por superarlas y generar nuevos materiales didácticos que respondan a los valores coeducativos.

... No he tenido formación en estudios de género, pero soy consciente de la necesidad de formarme [...]. Actualmente. El departamento didáctico está haciendo un esfuerzo considerable en generar nuevos dosieres que integren la perspectiva de género. (Informante 1)

En relación con el problema específico 2 “¿Transmite el MNA en su programa didáctico una socialización diferenciada con respecto al género?”, los materiales didácticos analizados muestran que la mayor parte de las prácticas y manifestaciones culturales que recogen están protagonizadas por el género masculino. Así lo vemos en la siguiente acotación:

... Les decimos que con la cara pintada solo necesitarían ponerse un tocado como el que ven en la vitrina y comenzamos a preguntarles: ¿Para qué sirve? ¿Qué tipo de persona dentro de una comunidad podría usarlo? (MD, quotation 3:19)

Consideramos que a pesar de que nos encontramos con una pregunta interesante que podría dar lugar a una reflexión sobre quién ostenta el poder y por qué, la categoría de género no está explicitada y la oportunidad de preguntar: ¿no ha habido mujeres como jefes tribales? Esta cuestión se queda sin resolver.

De la misma forma, historias como “Maheo, el gran espíritu” y “La mujer del búfalo blanco” se narran con marcados estereotipos de género sin cuestionarlos y naturalizando la diferenciación entre los sexos.

[...] tradición oral. Las leyendas cheyenne sobre la formación de la tierra conocida nos ayudarán a establecer valores como el respeto a la naturaleza, la ecología y la unión de los pueblos. Para ello, el educador narrará la leyenda de Maheo, el gran espíritu. También puede contar la historia de la mujer del búfalo blanco. (MD, quotation 3:16)

Sobre este respecto, las educadoras vuelven a confirmar esta falta de conocimientos sobre la coeducación confundiendo equidad con igualdad. De forma que, para ellas,

A la hora de coeducar es importante que se ofrezca un valor por igual a varones y mujeres. (Informante 1)

El sexo no debe influir a la hora de coeducar. (Informante 2)

En relación con el problema específico 3 “¿Las acciones educativas que se están realizando en el MNA superan los estereotipos marcados tradicionalmente y llevan a educar en identidades más amplias?”, según los datos obtenidos, se vuelve a ignorar la problemática de género. Si bien es cierto que en todos los dosieres se alude constantemente a “otras realidades”, lo que se da a entender con este concepto a otras culturas distintas a la europea. Una vez más, la diferenciación de género existente en todas las culturas es pasada por alto. Incluso, en ocasiones, vemos que en cierto modo se siguen naturalizando algunos comportamientos sexistas. Tal es el caso de la historia de Annigan y Malinga en la que los estereotipos están claramente marcados:

Anningan era un gran cazador, siempre traía los mejores trozos de carne para su hermana y juntos preparaban grandes banquetes:

– ¡Mira Malinga! Te he traído una gran foca para comer.

– Anningan dijo: [...] Malinga era la más práctica de los hermanos. Le gustaba mucho coser ropa, era una gran cocinera y también sabía trabajar la piedra. Sus esculturas eran las más bellas, con unos golpecitos en la piedra hacía coser a las mujeres, temía a los gigantes Tuniq y animales de todo tipo. (DD, quotation 2:20)

Incluso la violencia de género se naturaliza, tomándose como pretexto para explicar la temporalidad y la sucesión del día y la noche:

¡El pobre niño tenía tanta hambre que su hermana parecía un filete a la parrilla! Entonces, el niño se acercó a su hermana para morder sus deliciosos deditos [...] La niña siguió corriendo y corriendo alrededor del fuego, mientras Anningan se acercaba más y más ... Hasta que Malinga arrojó la lámpara de aceite, untándose las manos de ceniza y grasa, con la que ensució el rostro de su hermano [...] Malinga aprovechó la oportunidad para salir corriendo de la casa. Corrió y corrió [...] Sin otro escape, Malinga comenzó a correr hacia el cielo, donde sus manos comenzaron a iluminarse por las chispas del fuego. Su hermano la siguió, un poco más lejos, con la mitad rostro negro, y la otra mitad iluminado por el resplandor de su hermana ... [...] Y así, continúan, Malinga ilumina los días y Anningan la sigue por la noche... (DD, quotation 2:23)

Por último, hay que decir que, en ninguna de las actividades analizadas, muestra un papel activo de las mujeres en la construcción de nuestra historia y nuestra identidad. Incluso en los trabajos que tradicionalmente han desempeñado prevalece la visión esencialista como custodias y como portadoras de la tradición y no como sujetos con derechos. En la siguiente acotación, vemos como sí que se pone en valor el trabajo de cargar y transportar a los infantes de la tribu en los llamados travois, pero no se resalta la importancia de este para el mantenimiento y perpetuación de la tribu.

Se les entregará un travois, en el que tendrán que transportar a los otros dos niños, uno cada uno. De esta forma serán un poco más conscientes de lo difícil y pesado que sería transportar todos los objetos en este tipo de transporte. (DD, quotation 3:20)

En este sentido, llama la atención una de las respuestas dadas en la entrevista cuando preguntamos sobre si las actividades de mantenimiento y cuidados – crianza, alimentación, actividades de cura, etc.– son actividades importantes y deben estar en los museos. Una de las educadoras nos responde que no cree que exista relación entre ambas ideas. Sin embargo, en otro momento de la entrevista, sí que se muestra a favor de la idea de que entre las labores didácticas de un museo debe estar la de analizar las desigualdades de género en la vida cotidiana para poder diseñar materiales educativos que contribuyan a educar en la justicia social. A este respecto, la otra informante se manifiesta a favor de que sea fundamental incluir piezas elaboradas por las mujeres a lo largo de la historia para coeducar a través del patrimonio. Piezas que, con frecuencia, responden a esta hacienda de los cuidados a la que nos estamos refiriendo.

Creo que sí... que el patrimonio conservado en los museos debe servir para conseguir mejoras sociales, jurídicas y políticas que nos lleven a una sociedad más justa e igualitaria. (Informante 2)

Mostrar a nuestras niñas el patrimonio femenino creo que es importante para que sean conscientes del protagonismo femenino en la historia. (Informante 1)

5. Discusión

En cuanto al problema específico 1; ¿Son los museos y los lugares patrimoniales espacios de igualdad? Desde la década de 1970, el movimiento feminista ha denunciado continuamente cómo los museos y las instituciones patrimoniales han despojado a las mujeres de su memoria, de su historia. Según Smith (2008), el patrimonio cultural –históricamente calificado como histórico-artístico– ha sido construido y legitimado desde una visión elitista, eurocéntrica u occicéntrica y masculina. Sin embargo, esa visión comenzó a cuestionarse a partir de mediados del siglo XX como consecuencia, entre otras causas, de los procesos descolonización (Walsh, 2013). Así, emergieron nuevos bienes culturales que han venido representando las identidades de las comunidades no blancas e indígenas, pero una vez más, la cuestión de género quedó al margen de este reclamo (Birriel y Rísquez, 2007). En esta línea, Kirkwood (1987) demostraba que, mediante la construcción de memorias selectivas, se mantiene el orden social de género. En otras palabras, la construcción de memorias colectivas patriarcales tiene una enorme carga moral y política que dificulta la resignificación de las identidades de género (Banchs, 2000). Por tanto, es necesario realizar una pedagogía con perspectiva de género que no solo revise y discuta las huellas del pasado, sino que también logre descifrar silencios, omisiones y negaciones (Richard, 2010; Estermann, 2020). Según Reading (2015), si el personal educativo quiere incluir la no discriminación de género, debe comprender los factores relacionados con esta exclusión y los argumentos para combatirla.

En relación con el problema específico 2: ¿Transmite el MNA en su programa didáctico una socialización diferenciada con respecto al género?, los datos analizados sugieren que existe una naturalización de los papeles desempeñados por las mujeres en las prácticas rituales festivas y cotidianas como las que gestan y dan a la luz a los hombres que forjaron ese patrimonio o como transmisoras de la cultura y la herencia patrimonial que esencialmente pasa de padres a hijos (Krasny, 2016). Esto diverge de una parte importante de los reclamos feministas que se enfocan en difuminar la frontera de la diferenciación de género (Fernández Valencia, 2012). En este sentido, Tolia-Kelly (2006) considera que la identidad personal y social que tiene cada individuo y grupo social es diferente y eso depende en gran medida de cómo se haya significado en la historia. Por ello, Alberó y Arriaga (2018) defienden que la interpretación de las piezas exhibidas en los museos no responde a la realidad, sino a su interpretación desde una visión concreta. Esta interpretación puede plantearse

desde premisas sexistas sobre la naturaleza de las capacidades de las mujeres y la asignación del trabajo según el sexo (Baena Alcántara, 2012). Por todo ello, entendemos que si queremos construir una ciudadanía que vaya más allá de las dualidades de género, debemos proponer acciones educativas con las que se pueda identificar actores e instituciones que han relegado a las mujeres a un segundo plano dentro de los sistemas y estructuras patriarcales que han funcionado en esa sociedad.

En cuanto al problema específico 3: ¿Las acciones educativas que se están realizando en el MNA superan los estereotipos marcados tradicionalmente y llevan a educar en identidades más amplias?, en términos generales, en la actualidad, las cuestiones coeducativas en relación con el patrimonio se centran en señalar el déficit de interpretación de nuestras realidades, de las creaciones realizadas por mujeres, el escaso reconocimiento de su cotidianidad y sus prácticas culturales (Fraser, 1997; Del Valle, 1997). Numerosos estudios antropológicos como el de Fernández de Paz (2015) señalan la importancia de los trabajos tradicionalmente desempeñados por el género femenino para la perpetuación de la especie. Esta autora no solo se refiere a la crianza, sino también a algunas artes de la convivencia como el canto, la danza y la música, así como técnicas curativas y textiles, orientadas a preservar la salud y la memoria e identidad social. A este respecto Quintero y Sánchez Carretero (2017) destacan que, a pesar de los avances realizados en la definición de patrimonio, seguimos encontrando una tendencia homogeneizadora de los colectivos vinculada a un discurso patrimonial autorizado (Smith, 2008; Bendix, Eggert y Peselmann, 2012; Moghadam y Bagheritari, 2007). Así, comenzar a transformar sus discursos e incorporar una nueva interpretación de la historia que incluya una mirada más amplia e inclusiva es tarea de las instituciones educativas como los museos. Sin embargo, según los datos analizados, vemos cómo incluso la violencia de género se naturaliza, tomándose como pretexto para explicar un contenido educativo básico como el de la temporalidad. Este tema resulta relevante ya que, como afirman Alberó y Arriaga (2018), los museos y sus narrativas contribuyen a la construcción de identidades individuales y también colectivas, siendo lugares de memoria a los que acudir cuando necesitamos saber cómo hemos llegado a lo que somos. En este sentido, Acaso (2012) habla de los procesos a través de los cuales aprendemos de manera inconsciente. Según esto, García Toral (2014) indica que el conocimiento del patrimonio, más allá de un fin en sí mismo, se convierte en un medio para comprender y trabajar las relaciones sociales.

6. Reflexiones finales

Aplicar la categoría de género a las propuestas educativas de los museos y lugares patrimoniales tiene como objetivo educar a una ciudadanía justa, igualitaria y democrática. Como se indica al inicio de este artículo, los museos y lugares patrimoniales contribuyen a los procesos de construcción identitaria de la sociedad. Por esta razón, es tan importante que las acciones educativas que se realizan desde la perspectiva de género sigan creciendo. Respondiendo a preguntas de investigación, según los datos obtenidos, podemos decir que a pesar de que algunos museos han intentado abordar la perspectiva de género en sus programas educativos, aún queda mucho por hacer. Respondiendo a la primera pregunta y sin la intención de generalizar los resultados, los museos pueden ser lugares de desigualdad no intencionados. Se considera como necesario un cambio de paradigma con acciones concretas que transformen las prácticas dominantes no simplemente cambiando el lenguaje de los textos, sino cuestionando las tradiciones heredadas, preguntando directamente a los objetos para poder interpretar el pasado con una mirada diferente y más inclusiva.

En cuanto al patrimonio legitimado que se guarda en los museos, existe una clara diferenciación de género en las actitudes y comportamientos que se transmiten en las acciones educativas planteadas. La igualdad de género no es exclusiva de las mujeres y es necesario entenderlo para poder forjar una sociedad equitativa. La idea de masculinidad que nos llega a través de nuestro pasado es una masculinidad limitante muy vinculada con las ideas de poder y heroísmo. Por tanto, la identidad que construyen nuestros jóvenes es una identidad diferenciada entre los géneros.

Finalmente, en relación con si son éticamente legítimas las acciones educativas que se proponen, vemos claramente que perpetúan los roles y estereotipos de género aún presentes en nuestra sociedad. Desde nuestro punto de vista, y ante casos como el analizado, debemos lograr que las propuestas didácticas sean una grieta por la que se cuelen nuevas miradas hacia las colecciones expuestas, con una intención transformadora que puedan ir horadando y erosionando esos discursos hegemónicos heredados.

En todo caso, es necesario realizar más estudios sobre las características de las acciones educativas con perspectiva de género; además, consideramos interesante saber cómo actúan los departamentos didácticos de los museos o las personas encargadas de conducir las actividades educativas a la hora de planificar sus programas didácticos.

Agradecimientos y financiación

Este artículo es resultado del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/, Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los libros de Catarata.
- Aláez, B. (2009). El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública. *Revista española de Derecho Constitucional*, 86, pp. 31-64.
- Albero, S. y Arriaga, A. (2018). Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(1), pp. 1531-1555. Recuperado de: <https://doi.org/10.4471/generos.2018.2921>
- Ashton, J. (2018). *Feminism and Museums: Intervention, Disruption and Change* (vol.2). MuseumEtc Ltd.
- Avrami, E., Macdonald, S., Mason, R. and Myers, D. (2019). *Values in Heritage Management: Emerging Approaches and Research Directions*. Getty Conservation Institute.
- Baena Alcántara, M. D. (2012). La historia contada: Museos Arqueológico de Córdoba. En López Fernández-Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (eds.). *El protagonismo de las mujeres en los museos* (pp. 127-138). Fundamentos.
- Banchs, M. (2000). Representaciones Sociales, memoria social e identidad de género. *Akadosmos*, 2(1), pp. 59-76.
- Bendix, R., Eggert, A. and Peselmann, A. (2012). *Heritage Regimes and the State*. Universitätsverlag Göttingen.
- Bennet, T. (2005). Civic Laboratories: Museums, Cultural Objecthood and the Governance of the Social. *Cultural Studies*, 19(5), pp. 521-547. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/09502380500365416>
- Birriel Salcedo, M.M. y Rísquez Cuenca, C. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista PH*, 89, pp. 128-133. Recuperado de: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3753>

- Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos del CLAEH*, 38(110), pp. 273-300. Recuperado de: <https://doi.org/10.29192/clae.38.2.12>
- Cacheda, M., López, C. y Torres, A. (2017). El programa educatiu del conjunt d'art rupestre de la Roca del Moros (Cgü, Lleida): identitat, coeducació i competències per a la inclusió educativa. *HER&MUS, Heritage&Museography*, 18, pp. 131-144.
- Constitución Política de España [Const.] Art. 14. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Cuenca, J. M. (2003). *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, pp. 1-11. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Deepwell, K. (2006). *Feminist Curatorial Strategies and Practices since the 1970s, in New Museum Theory and Practice*. Blackwell.
- Del Valle, T (1997). *Andamios para una nueva ciudad. Lecturas desde la antropología*. Cátedra.
- Delgado Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2107). Educación ciudadana y dimensiones de la Memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), pp. 259-278.
- Delgado-Algarra, E. J., Bernal-Bravo, C. & López-Meneses, E. (2019). Multicultural competence and Cosmopolitan citizenship in the Hispanic-Japanese context of Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), pp. 166-183. Recuperado de: doi: 10.7821/naer.2019.7.425
- Ebeling, S. (2018). *Naturing Gender and gendering nature in museums*. Routledge.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a New European Agenda for Culture*, COM/2018/267 final.
- European Council (2014). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on a Work Plan for Culture (2015-2018)*, OJ C 463, 23.12.2014, 4-14.

- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Marín Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonio en conflicto y pensamiento crítico”. En Gómez Carrasco, C. y Miralles, P. (eds.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoque de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y descolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, pp. 117-134. Recuperado de: Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.08
- Fernández de Paz, E. (2015). Museos de Antropología. Antropología en los museos. *Revista Andaluza de Antropología*, 9, pp. 1-15.
- Fernández Valencia, A. (2012). La historia de las mujeres en los museos: discursos, realidades y protagonismo. En López Fernández-Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (eds.). *El protagonismo de las mujeres en los museos* (pp. 11-30). Fundamentos.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, pp. 184-214. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18213
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), pp. 483-500. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fraser, N. (2007). Feminist Politics in the Age of Recognition: A Two-Dimensional Approach to Gender Justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), pp. 23-52.
- García Luque, A. (2017). Aprender el patrimonio con perspectiva de género. *Sociedad: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 15, pp. 79-91.
- García Toral, J. (2014). Análisis de la actividad didáctica del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Murcia). *Panta Rei*, 8, pp. 97-119. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/pantarei/2014/7>
- García Valecillo, Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Cabás*, pp. 58-73.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Gómez-Pellón, E. (2008). Museos etnológicos y educación. En Pereiro, X., Prado, S. y Takenaka, H. (eds.). *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas* (pp. 237-254). Ankulegi Antropología Elkartea.
- Graham, B. & Howard, P. (2008). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*. Ashgate.
- Hafstein, V. (2012). Cultural Heritage. En Bendiz, R. y Hasan-Rokem, G. (eds.). *Companion of Folklore* (pp. 500-519). Blackwell.
- Keller, E. F. (1989). The Gender Science System: Or, Is Sex to Gender as Nature is to Science? En Tuana, N. (eds.). *Feminism and Science* (pp. 33-44). University Press.
- Kirkwood, J. (1987). *Tejiendo rebeldías*. La Morada/Cem.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1995). Theorizing Heritage. *Ethnomusicology*, 39(3), pp. 367-380.
- Krasny, E. (2016). Curatorial Materialism. A Feminist Perspective on Independent and Co Dependent Curating. *On Curating*, 29, pp. 96-107. Recuperado de: <https://www.on-curating.org/issue-29-reader/curatorial-materialism-a-feminist-perspective-on-independent-and-co-dependent-curating.html#.YU13ni0lN-V>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 340.
- Llorenç, P. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, pp. 17-35.
- Lucas Palacios, L. (2019). *Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación*. McGraw Hill: Interamericana de España, SLU.
- Lucas Palacios, L. (2021). La educación patrimonial para el tratamiento escolar de problemas socioambientales. Un ejemplo de buenas prácticas. En Cuenca López, J.M., Martín Cáceres, M. y Estepa-Giménez, J. (Eds). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la Escuela y el Museo*. TREA: Gijón.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), pp. 5-15.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2020). El professor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), pp. 27-45. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Moghadam, V. & Bagheritari, M. (2007). Cultures, Conventions and the Humans Rights of Women: Examining the Convention for Safeguarding Intangible Cultural Heritage and the Declaration on Cultural Diversity. *Museum International*, 59, pp. 9-18.
- O'Neill, M.C. & Dufresne-Tassé, C. (2012). *Best practices in museum education and cultural programmes. Planning, developing and evaluating a programme*. ICOM-CECA. Recuperado de: <http://bit.ly/2I4FmfB>
- Quintero, V. y Sánchez Carretero, C. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones. Contradicciones de un patrimonio 'democratizador'. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, Patrimonio inmaterial. Reduccionismos, conflictos e instrumentalizaciones, pp. 48-69.
- Reading, A. (2015). Making Feminist Heritage Work: Gender and Heritage. En Waterton, E. y Watson, S. (eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*, pp. 397-413. PalgraveMacmillan.
- Richard, N. (2010). *Crítica de la Memoria (1990-2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Roigé, X. & Frigolé, J. (2010). Introduction. In Roigé, X. & Frigolé, J. (eds.). *Constructing Cultural and Natural Heritage. Parks, Museums and Rural Heritage* (pp. 9-24). ICRPC.
- Smith, L. (2008). Heritage, Gender and Identity. In Graham, B. y Howard, P. (eds.). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 159-178). Ashgate Publishing.
- Tolia-Kelly, D. P. (2006). Affect -an ethnocentric encounter? Exploring the universalist imperative of emotional affectual geographies. *Area*, 38 (2), pp. 213-217.
- UNESCO (2015). Gender Equality, Heritage and Creativity: Now Available in Chinese, Spanish, English and French. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/gender-equality-heritage-and-creativity-now-available-chinese-spanish-english-and-french>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

¿Cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los Profesorados de Historia de la UNC y la UNL

Lucrecia Milagros Álvarez*
Rocío Sayago**

*

Universidad Nacional
Litoral.
lucreciamilagros@gmail.
com

**

Universidad Nacional de
Córdoba.
rocio_sayago@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se interroga por la formación inicial de futurxs profesorxs de Historia en relación al tiempo histórico. Se propone como un estudio comparativo, entre la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Litoral, en el que se analizan cuestionarios aplicados a estudiantes que cursaron Seminario Taller de Residencia y Práctica Docente en el 2021 en la primera universidad, y Didáctica de la Historia en el 2020, en la segunda.

La intencionalidad es relevar desafíos, tensiones y problemáticas vinculadas con **aprender a enseñar la temporalidad**, para proponer líneas de mejora en relación a la formación universitaria del profesorado, desde los aportes de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Como docentes e investigadoras, consideramos pertinente, repensar dicha formación. Más aún en tiempos pandémicos en los que ciertas dimensiones de la temporalidad adquieren mayor relevancia: futuro, aceleración, cambios y continuidades, entre otras.

Palabras clave: Tiempo histórico, formación del profesorado, universidad pública.

How do you learn to teach historical time? A comparative study between the Faculty of History of the UNC and the UNL

Abstract

This work questions the initial training of future history teachers in relation to historical time. It is proposed as a comparative study, between the National University of Córdoba and the National University of the Litoral, in which questionnaires applied to students who attended the Residency Workshop and Teaching Practice Seminar in 2021 in the former are analyzed, and Didactics of History in 2020, at the second university.

RESEÑAS N° 20

AÑO 2022

[pp. 32 – 47]

Recibido: 30/03/2022

Aceptado: 11/04/2022

ISSN 2796-9304

The intention is to relieve challenges, tensions and problems related to learning to teach temporality, to propose lines of improvement in relation to the university training of teachers, from the contributions of research in Didactics of Social Sciences and History.

As teachers and researchers, we consider it pertinent to rethink such training. Even more so in pandemic times in which certain dimensions of temporality acquire greater relevance: future, acceleration, changes and continuities, among others.

Keywords: *Historical time, teacher training, public university.*

Introducción

En este trabajo nos centramos en identificar tensiones y desafíos en la formación inicial del profesorado de Historia, para la enseñanza del tiempo histórico. Proponemos un abordaje de tipo comparativo entre la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Litoral, considerando que este enfoque es un aporte novedoso, ya que habilita un análisis de las problemáticas comunes y disímiles, contribuyendo a la construcción colectiva de nuevas y mejores alternativas sobre cómo enseñar a enseñar el tiempo histórico.

Ambas autoras hace años que investigamos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad en el marco de carreras de posgrado ya realizadas, y de proyectos de investigación acreditados en ambas universidades.

Actualmente, como integrantes de los siguientes equipos, en el caso de la Universidad Nacional de Córdoba *Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia* Proyecto Consolidar 2018-2021 radicado en SECyT (Resol. SECyT 266/2018)¹. En la Universidad Nacional del Litoral en el CAI+D 2020: *Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión*. Aprobado por la Universidad Nacional del Litoral (Res. C.S. 378/2020)².

En esta oportunidad, presentamos el análisis de dos cuestionarios realizados a estudiantes avanzados de ambas carreras, en tiempos de enseñanza virtual, durante la pandemia de la COVID-19.

¹ Directora: María Celeste Cerdá. Co-directora: Nancy Aquino.

² Directora Mariela Coudannes Aguirre. Co-director: Oscar Lossio.

El tiempo histórico, la temporalidad y la formación inicial del profesorado

La temporalidad y el tiempo histórico han sido objeto de preocupación de las diversas ciencias sociales y de la filosofía, constituyendo un amplio campo de estudios. Se trata de un concepto de gran complejidad y solo es posible comprenderlo desde una mirada amplia y transdisciplinar.

Cuando hablamos de temporalidad humana, hacemos referencia a tres categorías: el pasado, el presente y el futuro, a los modos en que los sujetos y las sociedades dan sentido a las mismas. La temporalidad permite situar los sucesos sociales e individuales y tomar conciencia del tiempo.

La temporalidad y el tiempo histórico están relacionados, pero no son sinónimos. El tiempo histórico refiere a las operaciones de la historia como campo de conocimiento sobre la temporalidad, para describir, analizar y explicar el devenir de la vida en sociedad.

Las teorías sobre el tiempo histórico proceden de diferentes posiciones epistemológicas y corrientes historiográficas. Podría decirse que hoy la conceptualización genérica del tiempo histórico es la que se relaciona con la observación de los cambios y permanencias que se producen en el devenir de las sociedades. Trepát (2002) define al tiempo histórico como “la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad a lo largo de un período determinado” (p. 42).

Sin embargo, la representación del tiempo aún dominante tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX, derivada de la ciencia newtoniana (Pagès & Santisteban, 2010). Aunque parecieran concepciones superadas, aún hoy están vigentes en los programas escolares y en la formación del profesorado.

Desde hace unos 30 años, la didáctica de la historia y de las ciencias sociales avanza en investigaciones vinculadas al qué, cómo y para qué educar en la temporalidad y enseñar el tiempo histórico. Dado el espacio que disponemos en este artículo, diremos que nos posicionamos en aquellas perspectivas que sitúan el tiempo histórico y su enseñanza como una problemática ligada a la **educación para la ciudadanía** y a la formación del **pensamiento histórico**, como aporte de la enseñanza de la historia –y las ciencias sociales– al desarrollo de la **conciencia histórica**. Por ello, la finalidad principal de la formación en y sobre el tiempo histórico en la escuela es cognitiva, pero fundamentalmente ética y política.

Del conjunto de estudios que comenzaron a realizarse orientados a la mejora de las prácticas de la enseñanza, destacamos aquellos llevados adelante por el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). En

contraposición a la historia entendida como acumulación de hechos, fechas y personajes, se insistió en la importancia de enseñar la complejidad de la temporalidad (Pagès & Santisteban, 1999), en la necesidad de construir propuestas de enseñanza que superen la cronología y consideren otros conceptos temporales, por ejemplo, los de cambio y continuidad, la relación pasado-presente-futuro, la gestión del tiempo y la construcción del futuro.

En sintonía, la **formación inicial del profesorado** se constituye en un espacio estratégico para la mejora de las prácticas de enseñanza (Pagès, 2012), que pueden traducirse en más y mejores experiencias de aprendizaje para el estudiantado de todos los niveles educativos, entre ellos los que analizamos en este trabajo.

Respecto de las investigaciones realizadas en torno a la formación inicial del profesorado universitario en relación con el tiempo histórico, no solo tenemos como antecedentes nuestros propios trabajos llevados a cabo en el contexto de ambas universidades: la UNC y la UNL (Álvarez, 2017; Sayago, 2020), sino también aportes recientes que analizan las tensiones y desafíos de la formación en relación con este concepto de conceptos.

Escribano Muñoz (2021) se interroga particularmente sobre la formación inicial de docentes de primaria para la enseñanza del futuro y el impacto de la misma en los aprendizajes de los estudiantes, arribando a las siguientes conclusiones:

Prácticamente, en todas las propuestas se plantea una cierta innovación en la metodología y en el aprendizaje de elementos temporales que aparecen implícitos en la estructura conceptual del tiempo histórico, y que fue presentada previamente a los y las estudiantes del grado. Sin embargo, los resultados evidencian lo que ya se apuntaba en el marco teórico de nuestro trabajo, la enseñanza de la temporalidad aparece como la continuidad entre el ayer y el hoy, pero no entre el mañana.

Pensamos que más allá de la complejidad que supone la aprehensión de esta dialéctica entre pasado-presente y futuro, la dificultad que implica su enseñanza y aprendizaje reside, más bien, en el tipo de prácticas y estrategias docentes que aplica el profesorado, que en las propias limitaciones que puedan presentar el alumnado de primaria y secundaria durante su aprendizaje. (Escribano Muñoz, 2021, p. 54)

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, será posible plantear algunas orientaciones y propuestas para el enriquecimiento de la formación

inicial docente respecto de la enseñanza de la dimensión temporal de la realidad social.

Sobre el plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia en la UNC y en la UNL

Una situación compartida entre la UNC y la UNL es la organización de los planes de estudio para los Profesorados de Historia. En ambos, persiste una estructuración en la que los saberes vinculados directamente con la formación docente específica y el ejercicio de la profesión se ubican al final de la carrera: asignaturas como la didáctica de la historia y las instancias de práctica tienen un peso curricular menos significativo que el resto de las materias disciplinares.

Varixs especialistas destacan el importante papel de la relación teoría-práctica en la formación de profesorxs (Pagès, 2012). Ese diálogo permanente entre la teoría y la práctica es el que facilita los cambios conceptuales en relación a la enseñanza, –en este caso, del tiempo histórico– y debería estar presente a lo largo de todo el trayecto formativo del profesorado.

Sin embargo, también acuerdan en señalar que dicha relación no es estructurante de los planes de estudio en los profesorados de historia y ciencias sociales en Argentina y en otros países. Muy por el contrario, encuentran que prima un modelo curricular que escinde teoría y práctica (Benejam, 2002), o donde la relación implica la prioridad de la teoría sobre la práctica, vista como “transferencia final de la teoría” (Pruzzo de Di Pego, 1999, citado en Jara & Santisteban, 2010, p. 76).

Destacamos esta dimensión ligada a los planes de estudio porque la investigación en formación docente encuentra que un factor clave para explicar diferentes problemáticas ligadas a las prácticas de la enseñanza de la historia y las demás ciencias sociales, se vincula con el currículum de la carrera del profesorado. La organización de los planes de estudio que venimos caracterizando hacen que sea sólo al finalizar la formación inicial cuando lxs estudiantes comienzan a visualizar y/o a ponerse en contacto con el tiempo histórico. No nos referimos únicamente a la dimensión didáctica, sino incluso, a las discusiones teóricas y epistemológicas relacionadas con el mismo. Entendemos que esto no es menor, dado que el tiempo histórico es un concepto estructurante en nuestro campo de estudios.

El trayecto formativo del Profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH-UNC) tiene una estructura muy similar al de la Facultad

de Humanidades y Ciencias (FHUC-UNL). El Plan de Estudios³ ofrece solo dos espacios curriculares obligatorios orientados a abordar problemas acerca de la práctica de la enseñanza de la historia. Nos referimos a la asignatura de Didáctica de la Historia, una materia cuatrimestral correspondiente al 4to año de la carrera y al Seminario-Taller de Práctica docente y Residencia, de cursada anual, y que se configura –en el 5to y último año de cursada– como la única instancia de inserción prolongada en instituciones del Sistema Educativo.

Un trabajo de investigación que venimos llevando adelante en UNC (Sayago 2018; 2020) se focaliza en estudiantxs que cursan el Seminario-Taller. El relevamiento inicial fue realizado con un cuestionario semi-estructurado que se centraba en las concepciones sobre el tiempo histórico y su enseñanza. Fue respondido por 22 estudiantxs de la cohorte 2018 y nos permitió visualizar un conjunto de problemáticas, tensiones y desafíos comunes o similares a las que especificaremos seguidamente en la UNL.

Más allá de esta heterogeneidad, hallábamos fuertes recurrencias en los desafíos que presenta el estudiantado para construir una imagen estructurada y clara del tiempo histórico (Sayago, 2020, p. 123). Seguimos sosteniendo que una de las razones de estas tensiones se relaciona con

(...) el lugar secundario que en la formación del profesorado ocupa el desarrollo del pensamiento temporal, como dimensión estructurante del pensamiento histórico” y que “la temporalidad histórica no ha constituido un eje –al menos, no un eje prioritario– de los debates teóricos y epistemológicos acerca del objeto de estudio durante la formación de grado. (Sayago, 2020, p. 123)

Respecto del plan de estudios de FHUC-UNL⁴, la organización de las materias relacionadas directamente con la enseñanza de la historia y la profesión docente, se cursan en los últimos años de la carrera, al igual que en la UNC. En el segundo ciclo de la misma, durante el segundo cuatrimestre de 4to año la Didáctica de la Historia, y en el primer y/o segundo cuatrimestre de 5to año la práctica docente.

En una investigación anterior (Álvarez, 2017), identificamos algunas tensiones y desafíos vinculados con la organización del plan de estudios, en relación con la formación del profesorado para la enseñanza y el aprendizaje

³ El Plan de Estudios del Profesorado de Historia de la UNC, vigente desde 1993 y modificado en 2017, puede consultarse en: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/files/2014/12/Profesorado-Historia-2017.pdf>

⁴ El Plan de Estudios del Profesorado de Historia de la UNL, vigente desde 2001 se encuentra actualmente en revisión debido a que han transcurrido 20 años del mismo.

del tiempo histórico y las categorías temporales. En aquella oportunidad, el cuestionario semi-estructurado se aplicó sobre la cohorte 2015 (19 estudiantes avanzadxs que cursaron Didáctica de la Historia y Práctica Docente durante ese año académico).

Compartimos una de las primeras conclusiones relacionada con una pregunta en la que se los invitaba a definir qué era para ellxs el tiempo histórico:

La diversidad de respuestas que expresan los futuros profesores, evidencia que como estudiantes avanzados que han transitado gran parte de la formación inicial, pueden definir el TH; pero simultáneamente esa misma variedad, confirma el supuesto de esta tesis, que en las asignaturas de formación disciplinar el abordaje del TH es fragmentado o implícito.

(...) en el plan de estudios de la carrera no existe una asignatura como Epistemología de la Historia, que propicie un abordaje de la disciplina, del proceso de construcción de la misma como ciencia social y de la estructura conceptual del TH.

Esta problemática de la formación disciplinar tiene como contrapartida, que el TH es un eje central en la asignatura Didáctica de la Historia (...). (Álvarez, 2017, pp. 82-83)

Los resultados de las investigaciones previas realizadas en el marco de carreras de posgrado llevadas a cabo por las docentes-investigadoras que formamos parte de este trabajo, se constituyen como interesantes puntos de partida para profundizar estos debates: sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, la formación del profesorado para ello y fundamentales para pensar la dimensión ética y política de la enseñanza de la temporalidad en la historia escolar.

Sobre lxs estudiantes con los que se realizaron los cuestionarios

Como venimos describiendo, hace algunos años que investigamos las perspectivas y saberes de lxs futurxs docentes de Historia en ambas universidades, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad. En este trabajo particularmente, analizamos resultados alcanzados a partir de cuestionarios trabajados con estudiantes avanzadxs del Profesorado de Historia, en el año 2021 (UNC) y 2020 (UNL). Dichos instrumentos fueron realizados en forma virtual, dado el contexto de no-presencialidad que debimos afrontar en

ambas universidades a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de la COVID-19.

En el caso de la UNC, obtuvimos 62 respuestas de studentxs que en 2021 comenzaban a cursar el Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia. Se trató de un instrumento amplio que indagaba en diferentes dimensiones ligadas al pensamiento histórico y las finalidades de la enseñanza de la historia en el contexto actual.

De la información recabada, seleccionamos la que entendemos nos permitirá trazar algunas líneas de comparación con los resultados obtenidos en 2018, ante un contexto de crisis y pandemia.

En primer término, trabajamos en torno a las valoraciones que el estudiantado tiene sobre su trayectoria de formación en relación al tiempo histórico. En segundo término, nos referiremos a sus concepciones sobre el tiempo histórico y en particular, las categorías temporales del presente y del futuro en la enseñanza.

Respecto del primer punto –las perspectivas de lxs estudiantes sobre su trayectoria formativa en el profesorado– encontramos una continuidad entre las respuestas al cuestionario realizado en 2018 y el de 2021⁵. En ambos, la mayoría manifiesta que el tiempo histórico y el pensamiento histórico fueron abordados “algunas veces” y como contenidos secundarios.

Cuando se indaga sobre los espacios curriculares y/o experiencias de aprendizaje donde abordaron dichos contenidos, lxs encuestadxs refieren casi exclusivamente a materias de la formación pedagógico-didáctica. Es allí donde pueden reconocer algunos conceptos específicos y autorxs. Citamos algunas palabras de lxs encuestadxs:

En Didáctica Especial y en el Mope [sic]. Cuestionario 2018. (E13)

Tuve oportunidad de ver el pensamiento historico [sic] en didactica [sic] especial, en el trabajo de Pages [sic] , quien menciona que el pensamiento historico[sic] se consigue al tomar conciencia temporal e historica [sic]. Viendo el presente desde una problematizacion [sic], relacionando datos y clasificandolos [sic]para genera[r] [sic] el conocimiento propio sin reproducir lo transmitido. Cuestionario 2021 (E23)

⁵ Preguntas del cuestionario realizado en 2018: “2. Sobre la formación inicial en el profesorado. 2.4 ¿Recuerdas referencias concretas al Tiempo Histórico? Si. ¿Cuáles? ¿en qué materias?” Pregunta del cuestionario de 2021: “¿Has leído en tu formación alguna producción científica sobre el Pensamiento Histórico?” “¿Dónde y qué leíste? Si no has leído responde Nada”.

De forma minoritaria y tangencialmente refieren a otros espacios vinculados a lo teórico y epistemológico:

Metodología de la Investigación y Didáctica Especial. “El tiempo histórico es una construcción mental que los investigadores desarrollan. Es subjetivo e interpretativo”. Cuestionario 2018 (E9)

Dado que dichos espacios –como Metodología de la Investigación o Epistemología de la Historia– son optativos en el Plan de Estudios del profesorado, es posible suponer que no todxs han abordado estos contenidos. Esto nos devuelve a la pregunta recurrente y significativa ¿qué tipo de formación requieren lxs futurxs docentes para enseñar la dimensión temporal de la realidad social, para aportar a la formación de ciudadanías con conciencia histórica?

En 2018, los conceptos que lxs estudiantes asociaron más con el tiempo histórico fueron los de “cambio/continuidad” y –en igual proporción, 11 de 22 encuestadxs– los de “Corta/media/larga duración”. Los conceptos pasado, presente y futuro solo fueron mencionados por 4 estudiantes (Sayago, 2020).

Otro dato significativo de aquel cuestionario tiene que ver con el lugar que el estudiantado asigna a la temporalidad del presente. La mayoría acuerda en señalar la relevancia de su enseñanza en la escuela. Las argumentaciones son disímiles y solo algunxs aluden a finalidades vinculadas con la formación de ciudadanía (Sayago 2020). En general, vinculan las relaciones entre pasado y presente a una estrategia de motivación, para lograr captar la atención de sus estudiantes.

Al indagar en las imágenes respecto de cambios y continuidades entre el pasado y el presente, se observaron dificultades para construir narrativas que pongan en juego herramientas del pensamiento histórico y social. La dimensión temporal del futuro está aún más relegada, dado que en muy pocos casos lo consideran un tiempo del que se ocupa la historia escolar.

Avanzando en la comparación, en el cuestionario de 2021 se observa que “cambio y permanencia” siguen siendo consideradas las categorías temporales más importantes⁶. El 80.6% de lxs encuestadxs las seleccionaron. Pero, a diferencia de los datos obtenidos en 2018, aparecen con mayor fuerza las relaciones pasado-presente-futuro (en un 43.5%), junto con aceleración (58.1%) y simultaneidad (24.2%).

⁶ Preguntas del cuestionario virtual 2021: “Imaginando los próximos cincuenta años del devenir mundial, ¿Qué conceptos temporales crees que lo explicarán? (Selecciona tres)”. “Fundamenta muy brevemente por qué lo consideras más relevante”.

Nos preguntamos cuál es la incidencia del contexto de la crisis abierta y/o profundizada por la pandemia de la COVID-19 en estas transformaciones en las perspectivas de lxs residentes. Algunas de las ideas que plasmaron en el cuestionario otorgan pistas para seguir investigando:

Asistimos a un momento histórico en el que lso[sic] acontecimientos y coyunturas se ven aceleradas, lo cual hace necesaria la periodización en orden de darle una lógica al estudio del objeto histporico[sic] en cuestión, así como también es necesaria la consideración de los cambios y permanencias para elaborar una nosción [sic] más tangible de esa aceleración. Cuestionario 2021 (E24)

Al mismo tiempo, es posible observar que, aunque el peso sigue puesto en el pasado –y en menor medida el presente–, la temporalidad del futuro emerge en ciertos casos, ligado a las finalidades de la enseñanza de la historia. Se encuentran algunas voces que comienzan a plantearlo como un tiempo del que se ocupa la historia escolar: ya sea en términos de la enseñanza de futuros pasados o como la posibilidad de proyectar futuros desde el presente:

(...) creo que la historia esta[sic] viva y que si formamos ciudadanxs[sic] críticos avanzamos en la construcción de futuro, que las políticas [sic] neo-liberales vienen destruyendo y atacando sistemáticamente. creo[sic] que formar ciudadanos críticos que se piensen en la historia , que sepan que otros pasados, presentes y futuros son posibles. La visión del futuro posible que tengan los estudiantes está hermanada con la visión del pasado que vayamos a buscar. Cuestionario 2021 (E14)

Sostenemos que los tiempos de crisis como los que estamos viviendo son momentos en que la pregunta acerca de “otros futuros posibles” se presenta con mayor claridad. Nos preguntamos acerca de la incidencia de la propia propuesta formativa; si algunos cambios introducidos en los programas de Didáctica de la Historia y del propio Seminario Taller se constituyeron como herramientas a partir de las cuales construir posiciones al respecto.

En el caso de UNL, la cátedra de Didáctica de la Historia propuso un primer acercamiento a las problemáticas de la temporalidad y la conciencia histórica, a partir de un cuestionario virtual (con formato de encuesta anónima), del que se obtuvieron 12 respuestas. De la información recabada, tomaremos solamente las que estén vinculadas a la formación del profesorado para la enseñanza del tiempo histórico, y que nos permitan sondear cambios y continuidades relacionados con las investigaciones previas.

La primera pregunta del cuestionario se relacionaba con conocer la bibliografía que lxs estudiantes abordaron durante la carrera, vinculada de manera directa con el tiempo histórico y las relaciones entre pasado, presente y futuro⁷.

Del total de las respuestas, la mayoría (10) recuerda de manera específica haber trabajado autorxs relacionadxs con el tema y/o menciona materias disciplinares de la carrera (obligatorias u optativas), en los que el mismo se ha enseñado como contenido (ejemplo Teoría de la Historia; Corrientes historiográficas). Una minoría del total (2), argumenta que no recuerda con claridad el abordaje de este concepto y/o menciona solamente las materias en las que considera que el tiempo histórico ha sido abordado:

Ejemplo del primer grupo de estudiantes:

Sobre el tiempo histórico, los pocos textos que leí durante la carrera son Aróstegui “La investigación histórica: teoría y método” (1995), Ricoeur “La memoria, la historia, el olvido” (2000), y Benjamin “tesis sobre el concepto historia” (estudio y traducción de Sánchez y Piedras (2011), aunque de forma general he leído autores que tratan el tema como Habermas, Luhmann, Chartier, Koselleck o Giddens. (E1)

En relación al segundo grupo:

No es algo que recuerde muy bien, pero creo que he leído bibliografía sobre tiempo histórico, en Metodología de la Investigación por ejemplo Julio Aróstegui o en Historia Social. (E8)

Respecto de esta pregunta inicial, podemos destacar además que algunxs estudiantes hacen referencia a lecturas que han realizado “de forma indirecta”, por gustos o intereses personales en relación con el tiempo histórico, por fuera de las propuestas de las cátedras (3 del total).

Si comparamos las respuestas de este cuestionario del año 2020 con el que hemos realizado en el año 2015⁸, encontramos similitudes respecto de lxs autorxs que lxs estudiantes mencionan en orden de prioridad (Aróstegui, Braudel y Koselleck), y que además han formado parte del marco teórico de la tesis anterior (Álvarez, 2017).

⁷ Durante la carrera: ¿leíste bibliografía sobre tiempo histórico? En caso afirmativo, ¿cuál? Luego: ¿leíste bibliografía sobre las relaciones entre pasado, presente y futuro? ¿Cuál?

⁸ 2- Seleccioná de estas definiciones del TH con la que coincidís más. Marcá en orden de importancia del 1 a 6. Explicá por qué.

3- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías la enseñanza de categorías temporales y el tratamiento del TH? Marcá con una cruz. En algunas materias ¿Cuáles?

También hallamos diferencias en el nuevo cuestionario, porque mencionan una mayor cantidad de bibliografía vinculada con el tiempo histórico (Luhmann, Chartier, Ricour), y además materias disciplinares específicas de la carrera en las que consideran haber trabajado este concepto durante su trayecto formativo en la universidad (por ejemplo, Metodología de la Investigación).

En este punto, podemos inferir que en cinco años parece haber mejorado la propuesta de las cátedras disciplinares obligatorias y optativas específicas, dado que estaría presente un mayor tratamiento del tiempo histórico como contenido. Esto no se presentó con tanta claridad en el cuestionario del año 2015 (Alvarez, 2017).

En relación a las categorías temporales de pasado, presente y futuro que se relacionan con la temporalidad humana, surgen del relevamiento de los cuestionarios de 2020, tres grupos de estudiantes:

El primer grupo (4), recuerda haber trabajado de forma específica bibliografía relacionada, la mencionan y/o incluyen además a las materias disciplinares en la que la misma se ha enseñado. Recuerdan más las relaciones entre pasado y presente, destacando que es un contenido ausente o difuso, las relaciones de ambas con el futuro:

No obstante, en la mayoría de las materias hay una suerte de “justificación” de por qué es importante estudiar los contenidos que en ella se dictan (sobre todo en las materias que no se centran en nuestra región, o que refieren a tiempos muy remotos), y entre estos motivos suele aparecer la cuestión de la relación pasado-presente. (...). La vinculación con el futuro, no obstante, aparece en mucho menor medida en la carrera, al menos a mi parecer. (E12)

Tal vez es más fácil pensar en la relación entre pasado, presente y futuro, porque de alguna manera las diferentes cátedras intentaban plantearlo de esa manera. Nunca con tanta perspectiva de futuro, de hecho considero que muchas cátedras conservan un gran pesimismo sobre el porvenir, lo que transmiten en sus clases. (E7)

Un segundo grupo de estudiantes (4), no recuerda haber trabajado estas categorías; y el último grupo conformado por la misma cantidad de futurxs profesorxs (4), no está segurx de haber recibido durante su formación docente, bibliografía sobre estas categorías, o las recuerda de forma difusa:

Con respecto a los textos que tratan las relaciones entre pasado-presente y futuro particularmente no he tenido hasta el momento ninguna lectura en el marco de la carrera. (E3)

En cuanto a la relación entre pasado, presente y futuro, no recuerdo haber trabajado alguna obra que mencione esto, solo recuerdo haber trabajado dicha relación de manera implícita en los textos referidos a “¿cómo abordar los hechos traumáticos de la historia en el aula?” (E5)

Si comparamos la primera parte de las respuestas a esta pregunta del cuestionario 2020 con la segunda, podemos hipotetizar acerca de que la mejora que inicialmente identificábamos en relación con el abordaje del tiempo histórico en las materias de formación disciplinar, no implica que lxs estudiantes puedan relacionar la bibliografía con el aprendizaje de la estructura conceptual del tiempo histórico, dado que tienen dificultades en vincular esxs autorxs enseñadx, con las categorías temporales de pasado, presente y futuro.

Algunas conclusiones para seguir pensando la formación inicial del profesorado

Teniendo en cuenta lo analizado en este trabajo y las conclusiones a las que hemos arribado en investigaciones anteriores (nuestras y de otrxs), respecto de alternativas posibles para mejorar la formación inicial del profesorado, para que **aprenda a enseñar el tiempo histórico**, consideramos enunciar los siguientes ejes problemáticos:

- Deconstruir-reconstruir las representaciones sociales del tiempo histórico que lxs estudiantes avanzadx tienen al inicio de su trayectoria escolar, como las que van construyendo a lo largo de su recorrido formativo en la universidad. Conocer el origen de las mismas para luego poder interrogarlas, completarlas, problematizarlas. Un conjunto de investigaciones ha demostrado que estas representaciones sociales sobre la temporalidad y la historia se construyen por fuera de la escuela e influyen de manera decisiva en las prácticas de enseñanza que ellxs realizarán en las instituciones escolares.
- Introducir de manera urgente la enseñanza y el aprendizaje de la estructura conceptual del tiempo histórico en la formación del profesorado, desde el punto de vista historiográfico; y desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales, campo en el que hace por lo menos 30 años se ha avanzado en diversas conceptualizaciones del tiempo histórico y las categorías temporales que lo constituyen.

- Las tensiones y desafíos que encontramos no son sólo, –ni fundamentalmente– didácticos, son centralmente de dominio conceptual, teórico y epistemológico. La complejidad del tiempo histórico, y su relevancia en nuestro campo de conocimiento, requiere de un tratamiento profundo y también, de los aportes de diferentes campos de conocimiento dentro y fuera de la historia. Las miradas de otras ciencias como la sociología, la antropología y de la filosofía son claves para comprender las particularidades del tiempo histórico como tiempo social y sus usos políticos (dentro y fuera de las aulas).
- Lograr mayor profundidad en la formación docente específica del profesorado de Historia, no sólo a partir de un aumento de la carga horaria de materias como la Didáctica de la Historia y la Residencia Docente, sino también invitando a lxs colegas de las asignaturas disciplinares a fortalecer el trayecto docente de lxs futurxs profesorxs, trabajando en sus cátedras los contenidos específicos junto con el abordaje de los mismos para la enseñanza en las diversas modalidades y niveles del sistema educativo, en dónde lxs futurxs profesores realizarán su trabajo: secundario, escuelas para adultxs, escuelas rurales, escuelas en contextos de encierro, interculturales bilingües, de modalidad hospitalaria, superior no universitario, universitario.
- En la UNL, en años previos a la pandemia, se han realizado experiencias de prácticas docentes por fuera del aula como, por ejemplo, museos de la ciudad o la muestra itinerante de Ana Frank. En el caso de la UNC, debido a que las prácticas intensivas solo tienen lugar en el último año del recorrido formativo, este tipo de experiencias que involucran espacios extraescolares, prácticamente son inexistentes. Consideramos que es fundamental fortalecer/incluir estas experiencias por fuera de la escolaridad obligatoria, dado que también forman parte de las posibilidades de trabajo delx futurx profesorx de historia.
- Proponer una mayor vinculación de contenidos, de equipos docentes y de proyectos de investigación y extensión, que incluyan a lxs profesores de las materias de formación docente (como por ejemplo Política Educativa, Psicología, entre otras), y los que llevan adelante la Didáctica Específica y la Práctica Docente, a fin de establecer criterios en común para fortalecer la formación del profesorado.

Luego del desarrollo precedente, nos interrogamos nuevamente sobre la formación del profesorado para enseñar el tiempo histórico, dado que en el análisis de los cuestionarios de ambas universidades, y la comparación de

los mismos con los realizados en investigaciones previas, hemos identificado tensiones y desafíos que nos invitan a proponer esta serie de cambios que consideramos urgentes se lleven adelante en ambos planes de estudio. Dichos cambios deberían apostar a la mejora de la formación, para que esta pueda impactar de manera positiva en las clases de los niveles obligatorios, en los que los estudiantes avanzados de la carrera de Historia, tendrán que desempeñarse en un futuro cercano.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, L. (2017). *La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia, FHUC-UNL*. Santa Fe [Tesis de Maestría]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11185/1413>
- Alvarez, L. (2020). ¿Qué saben sobre el Tiempo Histórico los estudiantes de una escuela de enseñanza media para adultos de la ciudad de Santa Fe-Argentina? *Ensino em Re-Vista* (27), pp. 1236-1255. Recuperado de: <https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-3>
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (1), pp. 91-95.
- Escribano Muñoz, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (8), pp. 38-57. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Jara, M. y Santisteban, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes para una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (8), pp. 71-105.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* (5), pp. 5-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.53689/nv.vi5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García, T. (Coord.) *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. (pp. 187-208). Díada.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES Campinas*, 30(82), pp. 281-309.
- Sayago, R. (2018). Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia* (16), pp. 113-128.
- Sayago, R. (2020) ¿Qué piensan los y las estudiantes del profesorado acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza? *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (30), pp. 119-131. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8961>
- Trepát, C. (2002). “Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las Ciencias Sociales”. En Trepát, C. y Comes, P. (Coords.). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 11-45). Graó.

III. DOSSIER

PRESENTACIÓN

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

*

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

*Jesús Marolla Gajardo**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lo anterior representa una visión sesgada sobre la historia (Marolla

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad»: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP* 0(2), pp. 17-36.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Ediciones Cátedra.
- hooks, B. (1984). *Feminist Theory: From margin to centre*. South End Press.
- Kemp, S. & Squires, J. (1998). *Feminisms*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú* 3, pp. 25-40.
- Marolla Gajardo, J. (2021, noviembre 19). Mujeres, historia y su enseñanza. *Íber Revista de didáctica de las ciencias sociales* 103, pp. 1-10.
- Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza de las mujeres en las clases de historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* 16, pp. 81-90.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación* 1(77), pp. 37-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla, J., Díaz, F. & Rabuco, A. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 7, pp. 133-152. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>
- Marolla-Gajardo, J., Gutiérrez, N. & Fuentes, N. (2021). Problemas históricos: Análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú. *Educación* 30(59), pp. 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.007>
- Massip Sabater, M. & Santisteban, A. (2020). La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo* 13, pp. 142-152. Recuperado de: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51513>
- McIntosh, P. (1983). *Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective. Working Paper No. 124*. Center for Research on Women, Wellesley College, Wellesley.

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

- Spivak, G.C. (2012). *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics. Feminism and Critical Theory* (pp. 130-152). Routledge. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9780203441114-12>
- Triviño Cabrera, L. & Chaves Guerrero, E. (2020). Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 7, pp. 82-96. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>
- Winslow, B. (2013). Clio in the Curriculum: The State of Women and Women's History in the Middle and High School Curriculum... and Perhaps a way Forward. *Journal of Women's History* 25(4), pp. 319-332. Recuperado de: <https://doi.org/10.1353/JOWH.2013.0045>
- Wittig, M. (1992). *The Straight Mind and Other Essays*. Beacon Press.

A educação e as problemáticas sociais relacionadas às mulheres e às sexualidades dissidentes

Ana Maria Colling*

Resumo

Este texto propõe uma análise sobre as relações desiguais de gênero, feminismos, história das mulheres e sexualidades dissidentes. A violência contra as mulheres e os LGBTQI+ tem assustado a todos e remete à cultura patriarcal onde os homens têm poder e direito sobre os corpos femininos. Também propomos uma crítica ao universalismo que nega as diferenças e as diversidades, onde o sujeito masculino é apresentado como sujeito universal. O corpo feminino tem sido historicamente alvo privilegiado do poder. Na atualidade brasileira, vários feminismos se apresentam, muitos deles colocando seus corpos na rua, destacando a política do corpo. Finalizo o texto destacando a importância da educação, da escola, na eliminação da violência contra mulheres, crianças e sexualidades dissidentes. Se a escola, como espaço socializador, tem sido um lugar de marcar a hierarquia entre os sexos, designando o lugar social de homens e mulheres, ela é também um espaço privilegiado de mudanças.

Palavras chave: Feminismos, sexualidades dissidentes, universalismo, corpos, educação.

Educación y problemáticas sociales relacionadas a las mujeres y sexualidades disidentes

Resumen

Este texto propone un análisis de las relaciones desiguales de género, los feminismos, la historia de las mujeres y las sexualidades disidentes. La violencia contra las mujeres y LGBTQI+ ha asustado a todos y remite a la cultura patriarcal donde los hombres tienen poder y derechos sobre los cuerpos femeninos. Proponemos también una crítica al universalismo que niega las diferencias y las diversidades, donde el sujeto masculino se presenta como sujeto universal. El cuerpo femenino ha sido históricamente un blanco privilegiado del poder. En la actualidad se presentan varios feminismos, muchos de ellos sacando el cuerpo a la calle, destacando la política del cuerpo. Concluyo el texto destacando la importancia de la educación,

*

Universidade Federal da
Grande Dourados (UFGD,
UNESCO).
acolling21@yahoo.com.br

RESEÑAS N° 20

AÑO 2022

[pp. 59 – 77]

Recibido: 16/03/2022

Aceptado: 05/04/2022

ISSN 2796-9304

la escuela, en la eliminación de la violencia contra las mujeres, los niños y las sexualidades disidentes. Si la escuela, como espacio de socialización, ha sido un lugar para marcar la jerarquía entre los sexos, designando el lugar social de hombres y mujeres, es también un espacio privilegiado de cambios.

Palabras clave: Feminismos, sexualidades disidentes, universalismo, cuerpos, educación.

Abstract

This text proposes an analysis of unequal gender relations, feminisms, women's history, and dissident sexualities. Violence against women and LGBTQI+ has scared everyone and refers to the patriarchal culture where men have power and rights over female bodies. We also propose a critique of universalism that denies differences and diversities, where the male subject is presented as a universal subject. The female body has historically been a privileged target of power. At present, several feminisms are presented, many of them taking the body out on the street, highlighting the politics of the body. I conclude the text highlighting the importance of education, the school, in the elimination of violence against women, children and dissident sexualities. If the school, as a space for socialization, has been a place to mark the hierarchy between the sexes, designating the social place of men and women, it is also a privileged space for change.

Keywords: Feminisms, dissident sexualities, universalism, bodies, education.

Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.

Anzaldúa, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.

Introdução

Falar em mulheres, falar em relações de gênero é falar em violências. As mulheres carregam no seu corpo as marcas da violência, seja ela física, psicológica, de exclusão em variados domínios, nos salários menores, discursiva em pequenas injúrias. Muitas vezes, tristemente, uma violência que extermina o corpo feminino, em outras que maltrata, castiga, violenta,

abusa, e, muitas vezes, uma violência invisível aos olhos dos demais, e que fere tão profundamente. A naturalização da violência contra as mulheres e os LGBTQIA+ nunca esteve tão explícita como nestes tempos sombrios em que vive o Brasil. Tempos em que se criminaliza a palavra e os estudos de gênero, se menospreza todos os tipos de sexualidade.

Quando falamos na desqualificação das mulheres, das relações de gênero, estamos falando de todos sujeitos que escapam ao normativo do sujeito masculino, heterossexual, branco, defensor do patriarcado e da moral marcada por ele. Tivemos muitos avanços, certamente, é só olharmos para nossas mães e nossas avós, pois tudo teve que ser conquistado em árduas lutas. Mas uma permanência é visível. O patriarcado, este sistema social em que homens adultos mantêm o poder em todos seus privilégios, resiste a todos avanços, se plastifica, se molda. Tal qual eventos de longa duração, uma história imóvel, como nos anunciava Fernand Braudel, aqueles que podem durar décadas, séculos ou milênios o patriarcado permanece, apesar das leis igualitárias entre os sexos.

Falar em gênero nunca se mostrou tão urgente e atual, em tempos de Escola sem Partido, que tenta colocar no índice das maldades a palavra gênero, responsável por dismantlar a família, e ela, como célula reprodutora, a sociedade como um todo. Tempos de Ideologia de Gênero, movimento internacional, nascido na Igreja, que acusa Gênero de tentar transformar todas crianças em homossexuais, e novamente, dismantlar a família e a moral. Sempre as palavras família e moral ocupam as bocas dos conservadores para barrar qualquer avanço¹.

As mulheres foram construindo suas histórias pelas margens, pelas fissuras, conquistando cada milímetro do que hoje possuem, mas o patriarcado, onde eles podem tudo sobre elas, se remodela e a hierarquia entre os sexos continua. Muitas igrejas assumem o lugar deste poder, decidindo o que as mulheres podem e devem fazer com seus corpos. E, a questão do aborto assume a centralidade nesta relação. Não é permitido, inclusive, falar sobre a descriminalização do aborto. Na maioria das vezes, homens decidindo o que as mulheres podem ou não fazer com seus corpos. Todos eles esquecem das mulheres mortas em clínicas clandestinas, quase sempre pobres e das crianças órfãs.

A historiadora norte-americana Joan Scott, autora do excelente texto *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*, realiza uma crítica ao pretenso universalismo, e à História que ao falar em humanidade, pretendia falar em todos

¹ Joan Scott em seu texto *Usos e abusos de gênero* relata como surgiu na Europa a Ideologia de Gênero.

os seres, e que ela foi responsável pela “produção da diferença sexual”, porque uma narrativa histórica nunca é neutra e quando relata fatos e acontecimentos onde só existem homens, certamente constrói o gênero.

Em um recente texto, Scott confessa que havia começado a perder interesse no Gênero, porque imaginava que os debates sobre as mulheres estavam resolvidos. Mas, rapidamente deu-se conta, de que este conceito era alvo de uma acirrada disputa política, “agora é um termo de referência que atravessa o espectro político, com efeitos muito diferentes daqueles que as feministas originalmente intencionaram”. Longe de estar resolvido, gênero é uma questão perpetuamente aberta. Segundo ela, o conceito se mantém útil para análise histórica,

Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres tem sido definidos em relação ao outro, mas também que visões de ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar. Gênero se torna não um guia para categorias estatísticas de identidade sexuada, mas para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos. (Scott, 2012, p. 347).

Os trabalhos sobre masculinidades e as novas sexualidades ampliaram o conceito de gênero, distanciando-o do feminismo. Para eles não somente as mulheres contestam a construção do sujeito homem heterossexual, mas todos aqueles e aquelas, recalcados por este sujeito universal. Com a teoria queer, gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros se utilizam deste conceito, demonstrando o quanto ele não é fixo, mas sim político. Esta história nada mais faz do que tentar construir uma história igualitária onde homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, independente de seus corpos, para que possam ter oportunidades iguais, democracia, liberdade e uma vida com dignidade.

1. Os feminismos e o universalismo barrando as diferenças

As mulheres sempre se depararam com o universalismo, que negava a diferença entre os sexos; como contar suas experiências se englobadas num único sujeito universal? Como se tem chamado o indivíduo humano de homem,

e como se representa o homem como um ser masculino, foi necessária muita criatividade para inventar a mulher como um sujeito autônomo. A crítica ao estatuto marginal que o universalismo havia dedicado às mulheres e a necessidade de contar sua história levou o movimento feminista a romper o silêncio.

A maneira androcêntrica de identificar a humanidade e de fazer das mulheres seres menores, a meio passo das crianças, é muito antiga, remonta à cultura grega. Para os gregos, a mulher era excluída do mundo do pensamento, do conhecimento, tão valorizado pela sua civilização. Para recuperar a presença da mulher na história, é necessário desconfiar das categorias dadas como universais e, ao mesmo tempo, privilegiar as singularidades, as pluralidades, as diferenças.

Silviano Santiago, pensador brasileiro, em um artigo intitulado *Arte Masculina*, demonstra, que o que era dado como universal pelos compêndios de filosofia nada mais era do que a confusão entre universalidade e masculinidade. Desconstruir, segundo ele, não significa negar ou anular os valores dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido, silenciado ou recalcado pela universalidade.

Entendendo o homem e a mulher como construções históricas, Silviano Santiago aponta para a ironia surgida nos novos tempos: se os valores do homem foram historicamente confundidos com os valores universais, o homem seria atualmente o representante de uma minoria. Pergunta ele: “o que representa hoje, após o feminismo, a antiga e universalizante noção de homem?” (Santiago, 1995, p. 101). Mas o novo homem, sugerido por Silviano Santiago em seu texto, debate-se ainda com o homem patriarcal, poderoso e cruel que manifesta-se na violência contra sua esposa, companheira, filha, enteada, ou ex-esposa, ex-noiva, ex-namorada que tem sido alvos de violência diária e cotidiana.

Jacques Derrida ressalva que dizer o Homem numa aparente assexuação é sempre dizer o homem masculino, sendo o universalismo apenas o disfarce do falocentrismo. Esse deslocamento de análise, pressupondo novos sujeitos e novas sexualidades no mundo contemporâneo, nos obriga a colocar sob suspeita o universalismo, fazendo uma crítica inclusive a linguagem que historicamente subsumiu sujeitos e que é tão difícil de transformar. A crítica ao universalismo se reveste de fundamental importância quando a encaramos como a afirmação da diversidade e da diferença, relegadas aos silêncios históricos, que também são produzidos.

O discurso masculino anti-feminista, poderoso e duradouro, que ainda perdura que ligava as feministas à mulheres feias, mal amadas etc. O ideal

masculino, inclusive assumido por muitas mulheres, era ser feminina, meiga, doce, à espera do marido provedor. Sempre houve uma tendência a diminuir, ou até mesmo ignorar, a importância do movimento feminista na história, desqualificando-o como uma demanda social carente de cientificidade. À esta tentativa de desqualificar o movimento que abalou o mundo ocidental, perguntamos então, e os movimentos dos operários, dos camponeses, dos negros, tratados pela historiografia, não foram também uma demanda social?

Novos movimentos surgiram para debater e problematizar a desqualificação das mulheres e demais sexualidades dissidentes, como o *web* feminismo. Discutem temas como aborto, abuso sexual e estupro e o reconhecimento do estupro conjugal. Também o respeito ao desejo da não-maternidade e a questão da amamentação em lugares públicos, integra a pauta deste novo movimento. Com campanhas maciças e pedagógicas ao propagar o empoderamento feminino, este movimento atinge milhares de mulheres porque podem participar sem se declararem feministas e nem integrar grupos, marchas ou reuniões. Também seus blogs como *Não me Kahlo, Você é feminista e não sabe* e *Moça você é machista*, contribuem para o despertar das questões das mulheres e muitas vezes, da subjetivação feminina.

Outra corrente feminista da atualidade é o transfeminismo que privilegia as discussões de pessoas transexuais, travestis e transgêneras, defendendo a pluralidade das identidades trans, desnaturalizando as identidades. A defesa do nome social também faz parte de sua pauta de luta.

As manifestações feministas são marcadas pelo surgimento das marchas com temáticas especificamente feministas, a exemplo da Marcha Mundial das Mulheres e a Marcha das Margaridas. A inspiração para a criação da Marcha Mundial das Mulheres partiu de uma manifestação realizada em 1995, em Quebec, no Canadá, quando 850 mulheres marcharam 200 quilômetros, pedindo, simbolicamente, pão e rosas. A Marcha Mundial das Mulheres assume caráter de movimento feminista internacional em 2000, em uma campanha que reuniu mais de cinco mil grupos de mulheres de 159 países e territórios em uma ação comum contra a pobreza e a violência sexista.

A Marcha das Margaridas surge no Brasil, com o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) preocupado com a desigualdade social das mulheres camponesas. As relações entre homens e mulheres no meio rural sempre foram muito mais conservadoras e carregadas de normas morais, do que no meio urbano. Num primeiro momento saem às ruas, no mundo público, lutando para serem sujeitas, cidadãs, pois não possuíam documentos básicos como carteira de identidade e CPF, tão prosaicos para as outras

mulheres. Num segundo momento reivindicam a aposentadoria, pois apesar de trabalhar lado a lado com seus maridos, este direito lhes era negado. Marcham em direção à Brasília, capital federal, num movimento que ficou intitulado *Movimento das Margaridas*, em homenagem à sindicalista alagoana Margarida Alves, que assassinada, tornou-se símbolo na luta pelos direitos das mulheres trabalhadoras rurais.

As mulheres indígenas tem como reivindicação fundamental a luta pela terra. Quando o Brasil atravessa um dos momentos mais conservadores de sua história, contra a ciência, a educação, a desqualificação de negros e negras, quilombolas, indígenas, mulheres, homossexuais, etc, a luta do feminismo indígena apresenta-se como fundamental.

No Brasil onde o racismo estrutural é percebido cotidianamente, o feminismo negro é o de maior potência na atualidade. É o que tem atualmente, provocado o maior número de debates, tanto teóricos quanto práticos, denunciando o racismo estrutural brasileiro e as omissões das pautas feministas ao não colocar a raça no centro de suas análises. As mulheres negras reivindicam seu lugar de fala, denunciando os preconceitos e agressões que sofrem diariamente. Entre as principais autoras do feminismo negro, Angela Davis, bell hooks e as brasileiras Lélia Gonzales, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo e muitas mais. O feminismo negro estabelece relações entre gênero, racismo e colonialidade e tem como principal objetivo recuperar as vozes das silenciadas pelo colonizador.

Hoje os novos e velhos feminismos continuam colocando em suspeita o sexo como definidor de comportamentos e a heterossexualidade como norma. Questionam os padrões de beleza e de juventude (oetarismo se transformou em um novo conceito de crítica à eterna juventude). Denunciam o patriarcado e a violência, em especial o uso de suas roupas como provocação ao estupro.

Michel Foucault possui um texto pouco estudado talvez, *A vida dos homens infames*, onde nos fala da existência de vidas indesejáveis que não foram nada na história, não desempenharam nos acontecimentos nenhum papel importante, são personagens que não fazem parte de uma história oficial, universal, de heroísmo e de glória. Pessoas “infames”, com suas vidas singulares, que não são glorificadas, mas que deixam rastros mesmo que enigmáticos e breves, do seu encontro com o poder. Fazer a história das pessoas sem história deve ser um desafio para os/as historiadores/as. Falar de mulheres, gênero, sexualidades, além de uma questão acadêmica, precisamos escrever sobre isso e muito, é um desafio, mas, acima de tudo um ato de resistência.

2. Corpos e sexualidades - a centralidade da luta

Carole Pateman, em *O Contrato Sexual*, fala de um contrato sexual anterior ao contrato social, de um pacto entre homens para distribuir a capacidade reprodutiva das mulheres. Esta distribuição se materializa nos sistemas de parentesco com a institucionalização da família heterossexual. As mulheres, segundo Pateman, não operam nunca em condições de liberdade porque, para fazê-lo, seria necessário ter um domínio completo do objeto contratado, o corpo feminino.

Como traduzir a única e radical diferença entre homens e mulheres, que é a capacidade de gerar filhos? Como explicar que o útero, esta antiga matriz, a grande positividade das mulheres, historicamente se transformou em signo da desigualdade? Porque elas possuem um útero, porque elas geram homens e mulheres, porque elas amamentam, transformaram-se em um corpo doente. Muitos tratados científicos e muitas obras de literatura brasileira e mundial, dedicaram espaços a este corpo frágil e sujeito à doenças². Esta “natureza”, menstruação, gravidez, parto, menopausa, destinou historicamente as mulheres ao silêncio e à obscuridade, como se sua única capacidade de criação, fosse essa, de seres humanos.

Um tema polêmico em relação ao corpo feminino é a gravidez na adolescência, constatada a cada ano mais precoce. A escola não tem nada a falar sobre isso? A questão de informações sobre métodos contraceptivos e do aparelho reprodutor, parece não ser suficiente sobre a sexualidade de jovens e adolescentes. É o corpo feminino que recebe os impactos de uma gravidez; é sobre ela que recaem os primeiros cuidados e muitas vezes é ela e sua família que cria e mantém as crianças tidas na adolescência. Como trabalhar com a questão da sexualidade feminina para que a maternidade não seja a única forma de estar no mundo da mulher.

Corpo e linguagem, movimenta a autora de *Preconceito contra a mulher*, para demonstrar a não inocência da linguagem que estabelece ordem nas coisas. Demonstra também quanto a construção da pretensa “natureza feminina” sempre impediu avanços:

Aprendemos a perceber a linguagem e nosso corpo como sendo processos “naturais”, como algo essencial e necessário, com leis e normas bem

² Para saber mais sobre a construção do corpo feminino ver COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes, discursos iguais. A construção histórica do corpo feminino*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2019.

precisas, que existem independentes de nós. Nessa perspectiva não há como escapar da materialidade de nosso corpo nem da realidade da língua. Porém essa materialidade não é dada de antemão, mas é construída, reiterada performaticamente. É assim que se produz o preconceito – através da linguagem, em nossos corpos, num processo de reiteração em que somos agentes, mas no qual não reconhecemos nossa agência, já que faz parte desse processo apagar os traços de nossa participação de modo que as palavras e as coisas apareçam como dadas, naturais, mantendo uma relação direta, imediata entre elas, independentes de nós. (Azerêdo, 2007, p. 28).

Em todos os movimentos de resistência feminina o corpo é sempre protagonista. Aos projetos conservadores, o corpo da mulher não lhe pertence, mas está a serviço de algo ou alguém. Para Silvana Goellner, estudiosa desta questão,

O corpo é produto de uma construção cultural, social e histórica sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. (...) é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus códigos morais e sua linguagem, visto que ele é construído também a partir daquilo que dele se diz. (Goellner, 2015, p. 135).

Michele Perrot, nos lembra que se o corpo está no centro de toda relação de poder, o corpo das mulheres é o centro, de maneira imediata e específica. Sua aparência, suas formas, seus gestos, etc., tudo são objetos de suspeita. Suspeita, segundo ela, que visa o sexo, vulcão da terra: “Toda mulher em liberdade é um perigo e, ao mesmo tempo, está em perigo, um legitimando o outro. Se algo de mal lhe acontece, ela está recebendo apenas aquilo que merece, porque o corpo das mulheres não lhe pertence” (Perrot, 2005, p. 447). Quando a sociedade, a brasileira em especial, vai deixar de encarar o corpo feminino e o corpo trans como um corpo a ser violado, estuprado?

A violência contra as mulheres e também aos homossexuais é uma chaga mundial, caso de saúde pública, e deve ser combatida em todos os espaços possíveis. A violência contra as trans, especialmente em corpos femininos, também faz parte da paisagem natural. Quem não acompanhou o caso acontecido no primeiro dia do ano de 2017 em Campinas/SP quando um homem invadiu uma festa para matar a ex-mulher, o filho e mais nove pessoas da família dela? Em seguida se suicidou. Deixou uma carta de ódio às mulheres, justificando

a chacina, que vitimou 9 mulheres: “Quero pegar o máximo de vadias juntas”. O dramático disto tudo, é que este pensamento não é isolado na sociedade brasileira.

O que faz que um homem dar fim à sua vida logo após acabar com a vida de sua família? Que engrenagem subjetiva é essa que permite essas violências? No caso brasileiro, o combate a violência doméstica é exemplar, demonstrando que em nosso caso, não há falta de leis. A Constituição de 1988 que proíbe qualquer tipo de discriminação; a lei Maria da Penha, internacionalmente reconhecida como uma das mais avançadas, e a lei anti feminicídio, são típicos exemplos desse combate. Se os números não param de crescer, transformando as leis em letras mortas, o combate deve ser especialmente no campo da cultura.

Apesar das leis igualitárias brasileiras, reconhecidas mundialmente, o país é o quinto do mundo em feminicídios e o primeiro no assassinato de LGBTQI+. O patriarcado permanece, demonstrando que uns são donos e senhores dos corpos de outras. Porque o corpo é sempre alvo do poder. A luta é para que o mundo público e privado seja um espaço de liberdade para todas, todes e todos.

As Marias e as Evas continuam a fazer parte do imaginário de todos e todas – as santas e as pecadoras. A batalha a ser travada por todas mulheres e homens igualitários: instalar na cultura que o corpo da mulher deve ser respeitado. O alcance da questão de gênero é para além de homens e mulheres, masculino e feminino, pois ele sempre se referiu à diferença sexual, as diversas concepções do que se entende por sexo. Não é mais possível conviver com a violência contra as mulheres e homossexuais, os estupros sendo considerados como atitudes normais, de uns sobre outras, e culpabilizando as próprias mulheres e trans pelos estupros sofridos. A violência contra as mulheres e as trans nada mais é do que o desprezo ao corpo feminino. O corpo está no centro de toda relação de poder, o corpo das mulheres é o centro, de maneira imediata e específica. Sua aparência, suas formas, seus gestos, etc., tudo são objetos de suspeita.

As novas sexualidades fazem parte desta paisagem contemporânea com corpos que causam estranheza. São resistências de corpos que negam padrões de belezas, questionando e implodindo modos de existência e padrões identitários *Queer* tem impactado a teoria feminista e de gênero, assim como os estudos *gays* e lésbicas, pela sua capacidade de problematizar e desestabilizar as categorias de pensamento utilizadas até então, abordando a sexualidade para além do desvio ou normalidade. Uma resistência à homogeneização cultural e uma contestação aos discursos dominantes no interior de uma cultura heteronormativa. Segundo Guacira Louro *queer*,

É um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre-lugares’, do indecível (Louro, 2016, p. 7).

Queer indica um movimento, supõe a não-acomodação, admite a ambigüidade e o trânsito. Portanto mais do que uma identidade, sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver. A teoria queer tenta explicar esse borramento das fronteiras das sexualidades, estabelecendo novos modos de estar no mundo. Segundo os teóricos, nos rastros de Foucault, a sexualidade é um produto cultural que não pode ser entendido como uma simples extensão de um processo biológico. Assim como a homossexualidade é uma categoria cultural específica, também a heterossexualidade deve ter uma história a ser analisada.

Em sua origem, o termo *queer* era utilizado como ofensa a homossexuais, andrógenos, transgêneros ou outras aparências marginalizadas; significando algo como bizarro, estranho ou esquisito. Mas, numa revisitação do conceito, ele se transforma em uma atitude existencial e estética de comportamento transgressivo alheio a heteronormatividade ou a qualquer identidade. Os sujeitos que eram insultados, como bizarros e exóticos, assumem a palavra *queer* como uma diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, mas que a vontade é perturbar, transgredir, e desestabilizar o próprio agressor.

Em todo este texto tentamos alertar para a centralidade do corpo feminino em todas as análises, demonstrando que não existe um corpo feminino, não existe uma natureza feminina, mas uma cultura em que durante séculos, as mulheres foram encaradas como seres naturais. Não existe a verdadeira mulher, pois “verdadeira” e “mulher” são conceitos criados, portanto, aparências, superfícies produções, relações de poder e de hierarquia socialmente construídas.

Na atualidade, as mulheres com seus corpos na rua, corpos brancos, pretos, amarelos, homossexuais, vestidos ou nus, empunhando uma enxada e com chapéu de palha, demonstram a subversão do corpo feminino. Corpo criado somente para parir, hoje se manifesta como arma política, materializando a histórica luta feminista, rompendo com sua representação tradicional e abrindo mão de identidades estabelecidas como: amante, esposa, sapatão, puta, dona de casa, mãe entre outras. “Pensar os corpos diferentemente me parece parte da luta conceitual e filosófica que o feminismo abraça, o que pode estar relacionado também a questões de sobrevivência” (Butler, 2002, p. 157). Com Butler podemos pensar que a abjeção destes corpos performáticos, sua

estranheza pelos códigos de inteligibilidade, por sua total indeterminação, assombra a cultura estabelecida.

Quando pensamos na subversão social e política através dos corpos: de um lado temos a luta feminina e a exposição destes corpos alheios aos padrões e estereótipos; de outro lado, os corpos de travestis, mulheres trans, *dragqueens* entre outras sexualidades. Paradoxalmente, grande parte das mulheres trans buscam, justamente, os padrões de beleza, de cabelos, corpos esculturais e roupas difundidos pela mídia e indústria da moda. Padrões que são alvo de destruição e crítica feminista. No entanto, o que poderia soar à primeira vista como um disparate, também poderia ser pensando como uma desestruturação do instituído.

Os corpos na rua, mulheres atravessando o mundo privado e adentrando o público e a política, representa na atualidade a maior forma de resistência possível. Quando a cultura do estupro e os feminicídios são alarmantes, com grande parcela da sociedade ainda encarando o corpo feminino como objeto de consumo, um corpo a ser utilizado, violado, estuprado, um corpo político é necessário.

3. O que a educação tem a ver com tudo isso?

No campo da educação, a problemática de gênero, a permissão de todos, todas e todes frequentarem o curso que quiserem não é mais empecilho. As questões de acesso ao ensino e ao desempenho escolar são batalhas árduas que já foram travadas e estão sendo aos poucos superadas. A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os sexos, marcada pelos discursos que foram considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, sempre foi aceita sem indagações pela escola, lugar por excelência da marcação sexual. Por outro lado, é lá na escola, que poderá ter início a construção da equidade de gênero e de relações sociais mais igualitárias.

Escrever sobre gênero, mulheres, diversidade sexual, estereótipos e preconceitos nos remete sempre à escola. Apesar de ser um espaço que construiu, juntamente com a família, as diferenças hierarquizadas entre os sexos, é no meu entender o espaço privilegiado para provocar mudanças.

Ao mesmo tempo que entendo a educação como fundamental na mudança da cultura em relação às sexualidades, também visualizo tantas dificuldades. Sabemos como as séries iniciais e o ensino fundamental são responsáveis por estas mudanças no futuro, mas as/os professoras/es que habitam este

espaço, muitas vezes não tem clareza da importância destas discussões e de suas práticas.

Os cursos de Pedagogia que formam educadoras/es para as séries iniciais pouco discutem estas questões. As licenciaturas que formam professoras/es para o ensino médio discutem menos ainda. Se analisarmos os currículos de História nas universidades públicas e privadas, no caso brasileiro, raramente encontramos qualquer coisa sobre relações de gênero, mulheres ou sexualidades dissidentes da heterossexualidade compulsória.

Nos perguntamos sempre: por onde começar a mudança para romper o círculo vicioso, de silenciamentos, consentimentos, ignorância histórica da construção dos sexos? No ensino superior? Nas séries iniciais? No pré-escolar? Entendo que professoras e professores devem, em algum momento, ser apresentados a estas questões. As campanhas oficiais e poderosas sobre a escola sem Partido e Ideologia de Gênero (muitas vezes endossadas em cultos religiosos) necessitam ser confrontadas.

Os cursos de licenciatura deveriam ter em suas grades curriculares, em algum momento, a questão da história de continuidades das relações hierárquicas de gênero. Além de pautar nos currículos de graduação a questão de gênero, nos cursos de formação continuada de professoras/es esta questão deve estar presente obrigatoriamente. Para além do avanço das leis, necessárias sem dúvida alguma, também é urgente mudanças na cultura instalada, e o espaço da escola enquanto processo educativo é fundamental.

Michel Foucault que tem auxiliado teóricas/os de gênero em suas teses, encara o discurso como prática social. Em sua célebre aula *A Ordem do Discurso*, sublinha a ideia de que o discurso é produzido em razão das relações de poder, na escola em especial. Por outro, lado o discurso numa relação saber x poder produz realidade, produz verdade:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, as bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (Foucault, 1996, p. 17).

Fernando Savater (2005), respeitado educador espanhol, considera professores e professoras o grupo mais necessário e *civilizador* de uma

sociedade. Concordamos com Savater, mas perguntamos, que professores/as habitam esta escola? Ou melhor, que concepções de gênero possuem estas/es professoras/es? Podemos inferir, que por ser a escola lugar de transformação, possuem eles/as visões libertadoras e igualitárias em relação ao masculino e feminino, às sexualidades?

Parece cada vez mais consensual que a escola deve preparar seus alunos e alunas para a cidadania, construindo sujeitos éticos e responsáveis. Mas, como realizar esta tarefa se a discussão de um tema que bate a porta de cada um de nós, pedindo urgência, como as relações de gênero, é ainda ignorada? Parece haver um descompasso entre os problemas do mundo e os problemas da escola, entre os sujeitos que habitam o mundo e os alunos e alunas que frequentam a escola. Entendo que professores e professoras devam conhecer a história do masculino e feminino, a construção social dos sexos. Não há culpados ou inocentes, não há exércitos em luta, mas sim um trabalho incansável para dar sentido a homens e mulheres.

Na contemporaneidade, os atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem mais frequentes ou talvez sejam, simplesmente, mais visíveis. O fato é que hoje as classificações binárias de masculinidade e feminilidade ou de heterossexualidade e homossexualidade não dão conta das possibilidades de práticas e de identidades experimentadas pelos sujeitos. Isso não significa, contudo, que se transite livremente entre esses territórios. As consequências para quem tem a ousadia de fazer tal atravessamento são, em geral, a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno ao ‘bom caminho’.

Invocando diversos discursos, da Psicologia, da Religião, da Medicina, da Pedagogia inclusive, é possível que alguém tente empreender um processo de recondução deste desviante. Neste caso, quem se encarrega de trazer de volta o ‘forasteiro’ costuma demonstrar indulgência e tolerância, evidenciando, com orgulho, sua posição ‘altaneira’ e ‘superior’. Por toda parte, coloca-se em funcionamento um processo de heteronormatividade, que supõe que todos são ou devem ser heterossexuais³. A escola faz parte deste espaço punitivo que impede estes atravessamentos de novas possibilidades de vida.

A escola é um espaço socializador antes de tudo, portanto poderá se transformar na importante aliada no processo de construção de relações

³ Quem não tem acompanhado pela mídia brasileira a proposta de “cura gay”? A retirada dos estudos de gênero dos Planos de Educação, em minha opinião, é pérfida e parece desconhecer a realidade do país. Tínhamos esperança que estes espaços educativos pudessem contribuir no combate à violência contra mulheres, meninas e meninos, homofobia e tantos outros movimentos de ódio às diferenças.

igualitárias, desnaturalizando violências e estereótipos. Na questão da sexualidade, a escola pode contribuir no respeito às diferenças e à diversidade das relações afetivo-sexuais, demonstrando que a heterossexualidade não é mais o único exemplo de normalidade das relações humanas. Sabemos que nenhuma forma de sexualidade é natural, elas são produzidas, inventadas, ensinadas em diversos espaços, como a família, a escola, a igreja e outras instâncias. Se a família e a igreja estão imersas num lastro patriarcal, a escola poderá ser o diferencial.

Apesar de novas relações, novos sujeitos se apresentarem a cada dia, em todos os lugares sociais, a escola teima em ratificar um padrão de masculinidade e feminilidade. Os materiais didáticos correspondem a esta expectativa normatizadora. A sexualidade heterossexual é apresentada como a única válida e natural. Quem não se enquadra nesta norma é tido como desviante, anormal, problemático.

Judith Butler tem movimentado diversas pesquisas na área da educação, mas quase exclusivamente nos cursos de pós-graduação, enfatizando o desaparecimento da noção de identidade. Para Butler, corpo, sexo e gênero não provêm de realidades fixas e nem possuem a biologia como destino, pois todo corpo, todo sexo e todo gênero é produzido por meio de um ato performativo, seja qual for sua identidade sexual ou de gênero. Para a autora que foi vítima de violência num aeroporto paulista em 2017, com palavras agressivas de “queimem a bruxa”, demonstrando o medo que os conservadores/as tem de qualquer mudança, “precisamos aprender a viver em um mundo mais aberto, o que implica uma re-articulação do humano, isto é, a destruição das evidências e certezas, ou, aprender a lidar com o desconhecido.

O mundo já não é o mesmo. Apesar da onda conservadora o Brasil não é mais o mesmo. As lutas travadas e conquistadas não retrocedem. Novas formas de parentalidades, de organizações familiares, novas possibilidades de comunicação entre os indivíduos, faz com que tenhamos uma compreensão mais complexa sobre as sexualidades. Como a escola, nós educadores em geral, não podemos desconsiderar as diferenças e entender que elas fazem parte deste mundo, das novas relações instituídas. Afinal que práticas e discursos são libertadores? Aquelas que não silenciam a diferença? A educadora Guacira Louro expressa com competência nossas inquietudes e as inquietudes de nosso tempo:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um

tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou — o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. A diversidade nos demonstra, mais do que nunca, que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. (Louro, 2003, s/p).

Apesar do estranhamento, da surpresa e do desconhecimento muitas vezes, acredito e defendo que a educação, em todos os níveis, do pré escolar aos cursos de pós-graduação poderá se transformar em instrumento valioso de combate aos preconceitos, da desqualificação de sujeitos, da violência contra mulheres e crianças, da homofobia. Espaço privilegiado de produção e reprodução das relações sociais entre os sexos, atravessadas por relações de poder, a educação, se colocar em suas pautas prioritárias, as relações de gênero, poderá se transformar em signo de novos tempos com relações igualitárias e de respeito entre todas/os/es.

Reflexões finais

O objetivo deste texto é abordar a importância da educação nos estudos das relações de gênero, sexualidades, contextualizando com as problemáticas sociais da atualidade. A radical desigualdade entre os sexos que é a violência contra a mulher e os LGBTQI+, é um tema que clama pela urgência, não somente no Brasil, mas no mundo todo. Os desafios às políticas contemporâneas em educação, fazem parte da resistência, da luta em todos os caminhos possíveis, que nada mais é do que uma disputa pela liberdade.

Quando falamos em história das mulheres, dos homens, das sexualidades, lembramos sempre que a representação da diferença sexual deve pouco à ciência e quase tudo à política e à cultura. Falar de desigualdades entre os gêneros é situar o debate nas relações sociais, entendendo que as relações de gênero ou a desigualdade nas relações de gênero são temas que atravessam

todo o corpo social, inclusive os lugares de produção de conhecimento como a escola e a universidade, ou melhor, principalmente estes lugares. Mulheres, comunidade LGBTQIA+, indígenas, pretos e pretas, quilombolas, pobres, e tantos outros/as sofrem os desmandos de políticas públicas conservadoras, arcaicas, desrespeitosas que criminalizam a palavra e os estudos de gênero e das sexualidades dissidentes.

Temáticas como relações de gênero, sexualidades, direitos humanos, questões étnico-raciais, questões ambientais, entre outras, estão sendo incorporadas no debate educacional porque emergentes e urgentes na sociedade. A escola, a universidade, não pode virar às costas a estas lutas e movimentos sociais que teimam em se fazer presente. As novas sexualidades fazem parte desta paisagem contemporânea com corpos que causam estranheza. São resistências de corpos que negam padrões de belezas, questionando e implodindo modos de existência e padrões identitários. A escola se perturba, se desacomoda com a presença destes novos sujeitos “estranhos” que não se enquadram nas categorias tidas até aqui como normais. Feminilidade e masculinidade ficam em suspenso.

Sabemos que não é fácil ultrapassar as barreiras historicamente construídas, marcando identidades pela força da representação. Nada é mais complicado do que abrir os olhos. Exige tempo, exige aprendizados, exige se despir de preconceitos. Se os discursos estão localizados entre relações de poder que definem o que se diz e como se diz, quem fala pelo outro, quem o representa, controlam assim as formas de falar do outro.

Segundo Michel Foucault, nossa liberdade depende da saída dos saberes, da libertação dos discursos que formulam leis sobre nós mesmos, dessa tentativa interminável e incessante para dar sentido a homens e mulheres. A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado. Demonstrar sua construção é um trabalho pedagógico, portanto. Desconstruir os discursos que estabeleceram historicamente o que é ser homem e o que é ser mulher (sexualidade binária) é uma tarefa urgente e libertadora, pois novas sexualidades habitam este mundo. Se nem sempre foi assim, se é uma construção histórica, entremeada de relações de poder/saber, podemos fazer e pensar diferente do que pensamos.

A visão androcêntrica do mundo é compartilhada por todos, mulheres e homens, e nos passa despercebida, pois tendo sempre estado nela submersos, encaramo-la como natural, universal e imutável. Fazemos coro com Michelle Perrot quando ela afirma que os “homens não são todo o mundo” (Perrot, 1988, p. 30).

Como a escola, nós educadores em geral, podemos deixar de considerar a diferença como um problema e entender que ela faz parte deste mundo, das novas relações instituídas? Como colocar sob suspeita o aprisionamento dos corpos, das sexualidades em processos de patologização e de medicalização? Como transformar nosso olhar, atravessar os muros instituídos e entender a exclusão e a violência como processos não naturais? Afinal que práticas e discursos são libertadores? Aquelas que não silenciam a diferença? São perguntas que devemos nos fazer todos os dias, preocupações cotidianas de educadoras/es que lutam por um mundo melhor, mais igualitário.

Referências bibliográficas

- Azerêdo, S. (2007). *Preconceito contra a “mulher”. Diferenças, poemas e corpos*. São Paulo: Cortez.
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2002). Entrevista: Como os corpos se tornam matéria (pp. 155-167). En: *Revista Estudos Feministas*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis: v. 10, n. 1.
- Colling, A.M. (2014). *Tempos diferentes, discursos iguais. A construção histórica do corpo feminino*. Dourados, MS: Ed. UFGD.
- Foucault, M. (2003). A vida dos homens infames. In: *Ditos & Escritos IV. Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Goellner, S. V. (20019). Corpo (pp.141-144). In Colling, A. M. & Tedeschi, L. (orgs.). *Dicionário Crítico de Gênero*. 2ª edição. Dourados: UFGD.
- Louro, G. L. (2016). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2003). Corpos que escapam. In: *Labrys. Estudos Feministas* (Online), Brasília/Montreal/Paris, v. 04.
- Pateman, C. (1993). *O Contrato Sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Perrot, M. (1998). *Mulheres Públicas*. São Paulo: Unesp.
- Perrot, M. (2005). *As Mulheres e os silêncios da História*. Bauru: EDUSC.
- Scott, J. (1990). Gênero uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS.

- Scott, J. (2012). Os usos e abusos do gênero. In: *Projeto História*. São Paulo: Ed. PUCSP.
- Derrida, J. (1988). *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Graal.
- Santiago, S. (1995). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Savater, F. (2005). *O valor de educar*. São Paulo: Planeta.

Perspectivas docentes en torno al género y a las disidencias sexuales: Lo audiovisual en el aula

*Hernán Troncoso Bravo**
*Jesús Marolla Gajardo***

*

Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación
hernan.troncoso2017@umce.cl

*

Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación
Jesus.marolla@umce.cl

Resumen

Lo audiovisual y el cine han tenido un lugar en las aulas de clases como recursos de múltiples usos (motivador, ejemplificador, sintetizador, etc.) para el estudiantado. No obstante, existen usos y beneficios no potenciados en el aula de clases tradicionales, y que, gracias a la situación de la pandemia, los docentes durante el último tiempo se han visto obligados a utilizar. Uno de estos usos no reconocidos es la capacidad que tiene lo audiovisual para visibilizar los problemas socialmente relevantes. En este sentido, podemos tomar cualquier situación de raíz histórica, por ejemplo, la violencia heteronormativa a la cual se ve enfrentada el género y las disidencias, y realizar una transposición didáctica para enseñar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico.

Palabras clave: Disidencias, audiovisual, educación, cine, didáctica.

The audiovisual material in the classroom. Perspectives of teachers in relation to a proposal that aims to visualise gender and queer sexuality

Abstract

The audiovisual material and the cinema had taken place in classrooms as a multi-purpose resource (motivational, exemplifier, synthesizer, and others) for the students. However, there are uses and benefits that are not acknowledged in traditional classrooms, and, due to the global pandemic, teachers had been obligated to utilize them. One of these unknown uses is the capability that the audiovisual resource has to make visible socially relevant issues. In this regard, we can take any situation with a deep historical foundation, for example, heteronormative violence which is involved gender and queer sexuality and carry out a didactic transposition in order to teach abilities related to critical thinking.

Keywords: teaching and learning history - construction of social knowledge in the classroom.

RESEÑAS N° 20

AÑO 2022

[pp. 78 – 91]

Recibido: 17/02/2022

Aceptado: 08/03/2022

ISSN 2796-9304

Introducción

El año 2019 significó, desde octubre en adelante, un despertar en la conciencia ciudadana para influir en la historia de Chile, pero también fue un aumento de la violencia en cualquiera de sus ámbitos. En medio de crímenes de odio y actos de violencia de todo tipo, nos toca preguntarnos ¿cuál es el criterio que existe para que una acción se considere violenta? ¿Por qué ciertos actos no ejercen enajenación ciudadana? Melucci (1986) entrega la perspectiva de las “conductas de crisis” que son aquellos comportamientos que son por naturaleza antisolidarios, siendo la solidaridad el elemento que une y que cohesiona a los individuos para luchar, y que se generan a partir de la anteposición de las necesidades individuales por sobre las colectivas. En estos contextos, se nos informa mediante el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) en su publicación anual sobre derechos humanos (2020) que hacia el año 2019:

Las denuncias y casos por discriminación basados en la orientación sexual, identidad o expresión de género incrementaron un 58%, ascendiendo a 1.103 los abusos [...] El aumento se debe a que los sectores o personas que persisten en discriminar multiplican sus acciones y actúan con mayor violencia, a un punto que incrementaron los asesinatos y las golpizas. (p. 16)

Marco teórico

Si existe un aumento evidente de las violencias tácitas y simbólicas hacia las disidencias, ¿por qué no existe un clamor comunitario hacia el fin definitivo de esto? ¿Cuál de los componentes (grupo violentado, acción violenta, atracción masiva) estaría faltando en la fórmula para generar una protesta social y masiva?

Esto puede explicarse según Melucci (1986), pues el elemento común que existe es el heterocentrismo, donde una masa “mayoritariamente” heterosexual visualiza un acto de violencia tácita o simbólica hacia un individuo o colectivo disidente. Pero que no es capaz de abnegar sus propias necesidades individuales con tal de combatir la injusticia, pues simplemente no posee la capacidad empática de hacerlo: desconoce tal violencia pues dentro de su orientación sexual heterosexual, la cual es sistemáticamente validada, no ha vivido en carne propia.

El problema sería de fácil solución (con una intervención en materias de políticas públicas, campañas de sensibilización, trabajo comunitario, etc.) si su origen no es profundo. Pero como veremos más adelante, la violencia heteronormativa hacia las disidencias tiene sus orígenes en la sociabilidad y la reproducción sociocultural que se tiene en infancia, sobre todo en la adolescencia escolar.

Es por esto que debemos plantear un profesorado competente, con herramientas y estrategias actualizadas con tal de mediar, sensibilizar y, por qué no, atacar a estas situaciones de violencia con tal de erradicarlas y generar un cambio sustancial en la realidad educativa en la cual se ejerce la docencia. Por su parte, Pérez et al. (2013) nos dicen que aquellas violencias escolares que tienen su origen en el sexismo como discriminación en tanto género, y el heterosexismo, violencia hacia cualquier sexualidad no heterosexual, comparten una misma raíz conceptual pues están vinculados al mantenimiento de las pautas sociales que las originan y que las reproducen.

Asimismo Pérez et al., (2013) nos indican que la normalización de estas violencias en un contexto escolar se da a partir de una justificación de la misma en base a un atentado “contra natura” o contra el orden social ya establecido. Así, los prejuicios y violencia heterosexista se basan en una tendencia poco empática de reconocer las necesidades individuales de otro. Frente a esto Blaya et al. (2007) establecen que la poca información, la poca educación en temas como género y su diferenciación del sexo biológico, como sobre las distintas expresiones de género y sexo, no hacen más que alimentar los prejuicios, el miedo y la violencia dentro de las comunidades educativas. Es por esto que el profesorado debe plantearse no como un ente externo en la práctica educativa, sino más bien como un sujeto activo que es capaz de incidir sobre los comportamientos a través de metodologías no invasivas.

Si bien lo actitudinal es una parte importante, por sí mismo no va a lograr un cambio sustancial para las disidencias si no existe una educación desde la sensibilización del problema social relevante y la creación de un pensamiento crítico para generar el diálogo. Al respecto Rojas et al. (2019) nos explicitan que “las prácticas generadas en la escuela para abordar el tema de las identidades LGTBI tienden a ubicarse fuera de la sala de clases y del currículo formal” (p. 9).

De esta forma, la escuela chilena y su Curriculum siguen perpetuando el privilegio heterosexual de la visibilidad en las prácticas, discursos y representaciones que se dan dentro de los espacios escolares. La enseñanza de este problema, como ya establecimos, no puede darse a través de lo curricular

exclusivamente, pues estaríamos repitiendo el mismo sesgo que genera. Es por eso que debemos utilizar otras estrategias que respeten lo institucional, pero que sean capaces de generar aprendizaje significativo, sensibilidad y pensamiento crítico.

En específico, proponemos una metodología no invasiva, específica en lo audiovisual y lo cinematográfico, que es entendida por Cantos (2014) como la educación en competencias necesarias para que los y las estudiantes salgan al mundo fuera de la escuela como ciudadanos activos y no espectadores pasivos y consumidores no críticos de productos multimedia. La causa de este fenómeno es la dicotomía de la escuela con la realidad, pues la habilidad de análisis cinematográfico no se desarrolla en la realidad escolar de la misma forma en que las habilidades lógico-prácticas de corte empresarial lo hacen. Hacemos hincapié en la utilización de una metodología audiovisual para trabajar de forma más integral e interdisciplinaria las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, pero si es del gusto del compañere docente, es posible utilizar otras.

El objetivo de esta metodología audiovisual no solo remite al desarrollo de competencias necesarias para la vida fuera de la escuela, sino también para la implementación de valores democráticos, antiviolencia en su naturaleza y así erradicar progresivamente el problema de violencia heteronormativa que viven las disidencias dentro y fuera de la escuela. Realidad que Cornejo (2017) menciona, siempre dentro del panorama chileno y latinoamericano. En estos contextos, la heteronorma se impone mediante la omisión de la diversidad sexual, la exclusión de las disidencias y de la naturalización de la homofobia, y opera de la misma forma en el cotidiano escolar.

En el caso de las disidencias, se da el bullying homofóbico, que se entiende como el acoso hacia un estudiante motivado por su orientación sexual o identidad de género que se expresa en agresiones de distinto tipo, el rasgo característico es la invisibilidad, pues la agresión se vuelve inadvertida en cuanto se hace caso omiso de ella, y por lo tanto, se hace parte de un mecanismo estructural superior que está fundando en la homofobia cultural (Cornejo, 2017).

En esta paradoja de represión-expresión, nos daría la ilusión de que la escuela es el lugar de origen del sexismo o de la homofobia, lo real es que estos mecanismos de control se producen en otros ámbitos, pero la escuela los valida y por ende les da una continuidad considerable. Lo deseado por la escuela es lo deseado por el resto de la sociedad, la heteronorma se hace carne en el ordenamiento del cuerpo y las identidades relacionadas con el espectro binario, se vigila y se castiga a la disidencia a través de los códigos de vestimenta, la

expresión corporal, reglamentando el deseo y la vigilancia de lo masculinidad y la femineidad. Así, las pautas culturales que operan fuera de la escuela se introducen a través de los individuos y se normalizan con los reglamentos, configurando identidades deseadas o reprimidas.

Marco metodológico

Uno de los primeros principios que debemos declarar en esta investigación es la utilización del lenguaje inclusivo a partir de este momento. La idea tan utilizada de “el lenguaje crea realidades” tiene su razón de ser: cuando nombramos algo le damos su existencia, en este caso, cuando hablamos desde los pronombres masculinos estaríamos dejando de lado en el discurso no solo a lo femenino, sino a todo lo que por contraposición no es femenino ni masculino, a lo disidente. Niklison (2020) establece por su parte que la modificación del lenguaje es parte de las demandas de los colectivos feministas y LGBTQ+ para ser incluidos dentro de los discursos y por ende, dentro de la realidad. Esta demanda pone en conocimiento la existencia de un sexismo, binarismo y violencia simbólica hacia todo aquello que no es por defecto masculino-femenino y heterosexual.

El segundo principio que debemos declarar es el enfoque o paradigma por el cual habremos de entender los procesos que vamos a estudiar. Según el modelo de Dorio, Sabariego y Massot, en Bisquerra (2009), el enfoque será una mezcla de lo interpretativo-crítico con metodología cualitativa.

Con tal de comprender y visualizar el rol que tiene el cine en la enseñanza de la historia y la visibilización de las disidencias en el aula de clases, nos proponemos trabajar la investigación en el profesorado sobre el impacto que podría tener una propuesta didáctica audiovisual sobre el problema histórico previamente mencionado. Este tipo de propuesta es lo que menciona Bisquerra (2009) como investigación-acción, es decir, el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Bisquerra, 2009).

Se decidió trabajar la primera etapa o el primer ciclo de la investigación acción según el modelo Kemmis y McTaggart (1998), donde se reúne la información a través de un diagnóstico para establecer planes de acción según el problema observado en la realidad. En este caso, el problema de violencia heteronormativa hacia las disidencias es algo a nivel de la sociedad, no de establecimientos aislados, no puede atribuirse a un solo contexto educativo. A fines de esta investigación, debemos declarar que se realizaron entrevistas de

tipo semiestructuradas. Se proponen como preguntas de investigación:

- ¿Cómo la enseñanza de la historia puede ayudar a la sensibilización y comprensión de las disidencias sexuales?
- ¿Cuáles son las metodologías apropiadas para este fin? ¿Existe algún camino correcto o queda a libre interpretación?
- ¿De qué forma podemos fomentar el pensamiento crítico a través de un problema preexistente para lograr la ansiada ciudadanía para el siglo XXI?

Para responder estas interrogantes tenemos por objetivo principal de esta investigación:

- Evaluar la potencialidad de la enseñanza audiovisual en la temática para la visibilización de las disidencias sexuales a través del análisis cinematográfico y de productos multimedia.
- De este macro objetivo se desprenden 3 objetivos específicos:
- Comprender el rol del cine para la visibilidad de las disidencias y la comprensión del problema histórico heteronormativo.
- Evaluar la aplicación de una propuesta educativa con fuentes audiovisuales mediante metodologías no invasivas para trabajar con estudiantes en un estudio de caso.
- Generar triangulación teórico-práctica entre los postulados del marco teórico y los resultados de las entrevistas para corroborar la viabilidad de una propuesta audiovisual en el futuro.

Para esta primera etapa de la investigación, se determinó una muestra de 6 profesionales de la educación, docentes en pleno ejercicio. Los entrevistados serán individualizados de la siguiente manera para proteger sus identidades: Hombre 1 (CL); Mujer 1 (L); Mujer 2 (MGC); Mujer 3 (M); Mujer 4 (NV).

Resultados

En primer lugar, debemos mencionar que existe un acuerdo general de todas las perspectivas sobre la nula existencia de violencia escolar, de cualquier tipo, en el establecimiento. Sin embargo, hay un discurso dentro de las perspectivas docentes, específicamente el del docente CL que puede añadirse a esto, es donde

se nos dice que la violencia escolar forma parte natural y casi genética del ADN de la cultura escolar, así se nos indica que los estudiantes, independiente de los trasfondos y consecuencias que puedan existir, tienden a socializar y validarse a través del acoso y violencia. Frente a esto nos declaramos en oposición total, pues como bien indica Pérez et al. (2011), Rodríguez Gómez (2008), Pérez et al. (2013) y Blaya et al. (2017) naturalizar las formas o episodios de violencia dentro de la escuela sería negar el rol activo y transformador que tiene el profesorado, sería conformarse a mirar incapaces el problema de violencia heteronormativa que sufren las disidencias en la época escolar y que se traspasa a la vida fuera de la escuela.

Además, podemos establecer que se cumplen con los requisitos para generalizar sobre los discursos en perspectiva docente en cuanto a uso de fuentes y su importancia para el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el análisis y comentario de la información. Implícitamente, la muestra en general da señales de entender a la “fuente” de la misma forma que la entiende Blaya et al. (2017), como un documento que expresa lenguaje o información gráfica recogida en cualquier soporte o material:

Acercan mucho más al estudiante una realidad que muchas veces no es imaginada. Ayudan a crear dentro de la mente soberbia del adolescente, que cree saberlo todo, la realidad que intentamos expresar los profesores y profesoras de historia en el salón de clases. (Profesor CL).

En otras palabras, el aprendizaje y manejo de fuentes fomenta el pensamiento y conciencia histórica, habilidades cruciales para Santisteban y Pagès (2011) en la enseñanza de historia en aulas secundarias. A su vez, esta perspectiva docente coincide con lo propuesto por Inarejos Muñoz (2017), quien indica que el trabajo de fuentes le agrega un valor mucho mayor a la formación escolar, pues entregan cercanía a los estudiantes con el contenido conceptual y su vinculación con las cuestiones históricas más directas hacia ellos.

Entender a la fuente como elemento primo de la historia, no desde la lógica de la veneración académica, sino desde la interacción y comprensión con una transposición didáctica adecuada. Esto coincide con lo propuesto por Inarejos Muñoz (2017), al decir que es transformar la enseñanza de la historia del siglo pasado al nuevo siglo. La totalidad de los docentes, también, coinciden en la importancia de la fuente en la vida del estudiante para enfrentarse a la vida diaria. Muchos nos comentan que su estrategia para trabajarlas es el cuestionamiento y/o la búsqueda de premisas de información o “tesis”, ya que en un mundo hiperconectado, en especial tras la instalación de una

docencia en formato remoto “on-line”, les adolescentes se ven bombardeados de información en perspectiva global (líquida, instantánea y digital en las redes sociales). Consideran que es deber de la escuela crear un alfabetismo mínimo para el logro de competencias tales como la lectura crítica de la información, la comprensión e interpretación de mensajes, lectura de significados y subtextos, hasta la identificación de discursos de poder, como parte del aparataje de habilidades lecto-interpretativas.

Finalmente, la totalidad de los, las y les entrevistados consideran de suma importancia el desarrollo de contenidos valóricos y procedimentales como lo son la empatía, la reflexión, el respeto, el pensamiento crítico y los valores democráticos. El objetivo en común es desarrollar estas competencias en los, las y les estudiantes con tal de prepararlos para una sociedad hiperglobalizada por los sistemas audiovisuales y de mass media (Marfil Carmona, 2008).

Respecto al eje de disidencias, en primer lugar, debemos mencionar que ningún docente, por lo menos implícitamente en sus discursos, menciona cómo percibe los conceptos de género y sus aplicaciones dentro del establecimiento. Sin embargo, en general la muestra nos habla de un establecimiento que incluye de forma equitativa a hombres y a mujeres, repartiendo las cargas en la planta docente y fomentando el desarrollo de capacidades en los estudiantes por igual.

La gran mayoría de los entrevistados conocen o se acercan a la definición general del concepto **disidencia**, como algo que no pertenece a un sistema (Rubino, 2019), o como una identidad no conforme, pero ninguno fue capaz de mencionar autónomamente la dimensión del poder político y la representatividad que existe dentro de un sistema cuando se asume la identidad como disidente (Guerra, 2009). Solamente uno entrevistado (MGC) conectó el concepto con la dimensión sexual de este y del problema de violencia que se sufre en la escuela gracias a sus estudios de género en su formación docente, el resto de la muestra se queda con una aproximación bastante superficial. Este fenómeno permite no solo la permanencia de las violencias dentro del aula, como menciona Pérez et al. (2011), los profesores también son parte de la normalización del acoso y el bullying dentro de los espacios educativos, ya que no solo son los encargados de la enseñanza curricular, sino también del mantenimiento de la cultura escolar heteronormativa (Corona y Funes, 2014).

Respecto a la situación de violencia heteronormativa que viven las disidencias dentro del mundo escuela (Cornejo, 2017), entendida como la omisión de la diversidad sexual, la exclusión de las disidencias y de la naturalización de la homofobia, es percibida por los docentes dentro del establecimiento como inexistente o no vivida desde su perspectiva.

Otro gran punto en común que existe entre los docentes es la necesidad de educar a los, las y les estudiantes en temáticas como sexoafectividades diversas, empatía, respeto e inclusión de la diversidad en los distintos espacios, ya sean educativos o no. Esta educación, según la muestra, se ha de construir de forma transversal, es decir, cruzada curricularmente en todas las asignaturas como un gran objetivo a cumplir (CLADE, 2014), a través del diálogo abierto siempre propuesto por los estudiantes. Una metodología así, sugerida como abierta pero jamás intencionada, solamente refuerza la dicotomía discursiva y de prácticas de la escuela (Cid, 2016), donde por una parte se busca la inclusión, pero no se intenciona por parte del cuerpo docente, guía principal de los procesos educativos independiente del centro o enfoque pedagógico que se tenga. Respecto a este punto, también existe un acuerdo no tácito, más bien implícito entre les entrevistades sobre que el educar en diversidad supone un atentado hacia el mismo sistema educativo que es estandarizado.

El problema para que esto sea posible surge cuando no existe una preparación profesional para hacerlo. La totalidad de la muestra declara explícitamente la nula formación inicial docente en temáticas como afectividad, sexualidad y género que sus casas de estudios han tenido. De forma agravante, se pide constantemente a los, las y les profesores de jefatura tener habilidades y conceptos desarrollados en el área de orientación, pero ningún establecimiento educativo se ha hecho cargo de la capacitación real en estos temas, creando una sensación de inseguridad e incomodidad a la hora de enseñar estos temas. Sin una formación docente en competencias relacionadas con estas áreas no puede existir un primer paso hacia la solución del problema histórico que las disidencias han vivido en la escuela (Pérez et al., 2011; Rodríguez Gómez, 2008), pues el principal mediador del diálogo y las acciones que apuestan al cambio no se encuentran aptos para asumir tal rol. Un hecho no aislado es mencionado por una de las docentes indicando que el establecimiento no permite respetar la identidad de género autopercibida de les estudiantes (trato según su nombre social y su género indicado por le propie estudiante, sin la existencia de una autorización previa del apoderado), esto conlleva a una crisis para los docentes ya que muchos indican no tener problemas para respetar los procesos de transición para estudiantes trans, pero que poseen las instrucciones de no hacerlo libremente. Esto al parecer es un problema a nivel nacional y por ende curricular.

Respecto a lo audiovisual, nos damos cuenta de que las razones por las cuales se han utilizado recursos o propuestas audiovisuales son regularmente a modo de motivación o enganche al comienzo de una unidad curricular según

el plan de estudios. Estas experiencias pueden cruzarse con lo establecido por Prades Plaza (2014), donde lo audiovisual sirve para motivar al cuerpo estudiantil a crear una imagen de ciertos contenidos o procesos de la asignatura, pero esto carece de sentido cuando no existe un análisis audiovisual aplicado en la estrategia didáctica. Tal como menciona Cantos (2014) y Marfil Carmona (2008), analizar un extracto despojado de su totalidad (contexto, otros extractos, el producto completo) carece de sentido, pues no permite desarrollar las habilidades de reflexión, diálogo y pensamiento crítico a través de procesos de análisis sucesivos (contexto-forma-contenido-subtexto-reflexión final).

Las perspectivas docente coinciden, en general, con que lo audiovisual y lo cinematográfico son productos que se empapan de las características socioculturales que los crean, y que cuando son presentados a modo de recurso didáctico, terminan por influir las perspectivas estudiantiles respecto al contenido y las habilidades. A modo de ejemplo, le docente MGC nos dice:

No es lo mismo una película sobre la guerra mundial que es creada en Estados Unidos a una que es creada en Rusia, evidentemente ambas van a tener miradas distintas que los estudiantes van a percibir. (Profesore MGC)

Esto comprueba los postulados de Bell (2016) que plantea un cine como fuerza coercitiva que trasciende a les individuos a través de las representaciones sociales imperantes, permitiendo que se conozca y se comuniquen la realidad. Las imágenes terminan por encerrar un significado que se transforma en puntos de referencias culturales o “enclaves culturales” para que les estudiantes interpreten su realidad cotidiana, un principio orientador para el grupo social. Esto, en palabras de Neira Bossa (2015) sería utilizar al cine como herramienta de aprendizaje significativo donde se recrea la realidad y, por lo tanto, hace el contenido conceptual más entendible y accesible para les estudiantes.

Específicamente en el aula de historia, geografía y ciencias sociales, la submuestra especializada nos indica que el cine puede servirles para desarrollar habilidades como la indagación, la selección, interpretación y análisis crítico. Pero que sus estudiantes, debido al contexto de educación virtual y condiciones de progresión curricular previas, no están en los niveles mínimos para empezar con esta metodología de trabajo, estas habilidades y potencialidades son mencionadas por Guerrero Elecalde y Gentinetta (2020). De la misma forma las profesoras NV y MGC nos indican que sus estudiantes podrían, de estar nivelados correctamente, ser parte de la nueva metodología audiovisual que se propone en la entrevista, ya que poseen la característica de “nativos digitales”. Esto coincide con lo propuesto por Radetich (2011) quien

explica que los estudiantes de este siglo han nacido y crecido con tecnologías de la información y de lo audiovisual, por lo que la apropiación y asimilación de la metodología debería de ser expedita en comparación con la enseñanza y aplicación de otras.

Conclusiones

En general, los docentes de historia, geografía y ciencias sociales concluyeron que la enseñanza de la historia puede aportar, de manera significativa, a la sensibilidad y comprensión de ciertos problemas o fenómenos socialmente relevantes, siempre y cuando estos posean una raíz histórica. Es lamentable que ninguno de los entrevistados haya identificado la raíz histórica de la violencia heteronormativa hacia las disidencias sexuales. Asimismo, nos es posible identificar que las estrategias preferidas por los y las docentes para lograr este objetivo es a través de las preguntas problematizadoras y el desarrollo del pensamiento lecto-argumentativo. Esto, según las perspectivas docentes, es para fomentar la lógica de la crítica constante con tal de que una vez fuera del liceo, los estudiantes puedan “defenderse” de la información y las estrategias de adoctrinamiento que constantemente se les inculca en las redes sociales y en los medios de comunicación, pero también para nutrir el aspecto valórico y democrático de los y las estudiantes. De esta forma se pueden generar adultos funcionales para la sociedad del mañana, todo esto, por supuesto, es una perspectiva docente.

Si consideramos que el cine y lo audiovisual fomentan el diálogo, la interpretación y el debate de las opiniones a través del análisis cinematográfico grupal o comunitario. Si ponemos un problema socialmente relevante para su discusión en un formato agradable, cercano, interactivo y lúdico, como lo es el cine y lo audiovisual, los estudiantes pueden generar conversaciones entre sí cruzando distintas formas de entender la realidad y el problema en sí. Si fomentamos la discusión entre 30/40 miradas distintas de un producto multimedia, es seguro que se visibiliza el problema y las necesidades de la población afectada por él. En este sentido, si en el aula de historia, o en cualquier otra aula, fomentamos constantemente la discusión y el diálogo en base a la visualización de la evidencia histórica, es decir, la interpretación a partir de un hecho, de seguro que se van a desarrollar las competencias en los estudiantes para que salgan al mundo como ciudadanos democráticos y capaces de vivir en una sociedad diversa.

Como elementos a considerar para evaluar en totalidad la aplicación de una

propuesta audiovisual constante en el aula de clases, son los conceptos del tiempo y la intencionalidad didáctica. En primer lugar, tenemos que considerar que los tiempos de aula, en especial en formato remoto, son extremadamente acotados, elemento que la muestra docente tiene bastante presente a la hora de considerar una propuesta audiovisual, esto genera resquemores y un aura de escepticismo frente a dicha propuesta. En este sentido, les docentes declaran explícitamente la imposibilidad de visualizar películas o productos audiovisuales superiores a 1 hora de duración, porque sus planificaciones no lo permiten. Para este problema, sugerimos tres posibles soluciones hipotéticas y a evaluarse con otro estudio dentro de la lógica investigación-acción:

1. Planificar curricularmente un año complemento en base a la metodología audiovisual.
2. Establecer propuestas de trabajo extracurriculares como talleres o jornadas de trabajo especiales (solución que ya fue explicada en el apartado “propuesta de trabajo”).
3. Utilizar metodologías activas de aulas inversas o “*flipped classroom*” para ahorrar tiempo y pasar directamente a la reflexión-evaluación.

Hay que tener especial consideración en que establecer un modelo de *flipped classroom* no es únicamente dejar un material o actividades a realizar para les estudiantes, sino que se deben seleccionar correctamente aquellas que puedan servir. Hay que tener especial cuidado con la jerarquización de habilidades que se busca desarrollar con cada una, con tal de que el conocimiento se transforme en experiencias de trabajo prácticas únicas para cada estudiante. Si se aplica correctamente, les estudiantes llegarían al aula de clases presenciales con nuevos temas, preguntas, opiniones, elementos necesarios para el diálogo y la discusión, que pueden entrecruzarse y generar un espacio interactivo para todos les estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bell, P y Facuse, M. (2016). *Cine chileno e identidad: la sociedad chilena representada a través del séptimo arte* [recurso electrónico]. Tesis (socióloga). Universidad de Chile.

- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de educación* 342, pp. 61-81.
- Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación (CLADE). (2014). *Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América latina y el caribe*. VIII Asamblea regional de la CLADE (pp. 1-32). São Paulo: CEP.
- Cantos, A. (2014). Cine y alfabetización audiovisual: el análisis del filme como agente activo de comunicación para la educación ciudadana. *Razón y palabra*, pp. 102-116.
- Cid, S. (2016). Educación para la Diversidad Sexual y de Género. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10(2), pp. 15-18. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200002Pla>
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: Represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa* 43(3), pp. 879-898. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707166973>
- Corona, F. y Funes, F. (2014). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínico Las Condes*, pp. 74-80.
- Guerra, L. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista argentina de estudios de juventud*, pp. 1-17.
- Guerrero Elecalde, R. y Gentinetta, M.A. (2020). El cine y su narrativa: recurso para la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado. *Yachana. Revista científica*, pp. 52-67. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0001-6735-2295>
- Inarejos Muñoz, J.A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, pp. 157-166.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes: Barcelona.
- Marfil Carmona, R. (2008). Estrategias para la educación audiovisual. *Cuadernos de comunicación*, pp. 78-98.
- Melucci, A. (1986). Las teorías de los movimientos sociales. *Estudios políticos* 5(2), pp. 67-77. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1986.2>

- MOVILH (2020). XIX. *Informe anual de derechos humanos*. Santiago. Recuperado de <https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2021/03/XIX-Informe-Anual-DDHH-MOVILH.pdf>
- Neira Bossa, L.A. (2015). *El cine como herramienta de aprendizaje significativo* [Tesis de magíster]. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Niklison, L.M. (2020). Lo que la RAE no nombra, no existe: una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, pp. 13-32.
- Prades Plaza, S. (2014). La importancia de las fuentes filmicas para el aprendizaje de la Historia contemporánea en educación secundaria y bachillerato. En Pagés Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 533-540). España: Síntesis.
- Pérez, R.G., Rebollo-Catalan, A., Caro, L.V. y Sánchez, R.B. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y educación*, pp. 385-397. Recuperado de: 10.1174/113564011797330298
- Pérez, R.G., Sala, A., Vidales, E.R. y Cantó, A.S. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista Profesorado*, pp. 270-287.
- Radetich, L. (2011). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, pp. 75-82.
- Rodríguez Gómez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *REIFOP*, pp. 32-39.
- Rojas, M.T., Fernández, M.B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M.J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Revista de investigación educativa latinoamericana*, pp. 1-14.
- Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual. Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista Luthor*, pp. 62-80.
- Santisteban Fernández, A. y Pagés Blanch, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban Fernández, A. y Pagés Blanch, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 299-247). España: Síntesis.

Chicas muertas: la revisión del archivo como una posibilidad de construcción de memoria(s)

*Samanta Quintero Nasta**

*

Universidad Nacional de
Rosario.
samantanasta@hotmail.
com.ar

Resumen

El presente artículo, a partir del análisis de la no ficción *Chicas Muertas* de Selva Almada, aborda la temática del archivo y la revisión del mismo como una posibilidad de construcción de memoria(s). Mediante el análisis contrastivo del archivo (hegemónico) y los testimonios, se exploran las condiciones de existencia que hicieron posibles ciertas enunciaciones, mientras que negaron otras; así como permitieron la existencia de algunos sujetos y negaron la de otros. Se observa cómo a partir de la categoría femicidios, que da cuenta de un nuevo paradigma, la autora revisa el pasado de tres mujeres asesinadas en los años ochenta, en el interior del país, cuando no se contemplaba la muerte por causas de género. Con ese gesto que excava en el pasado, se busca construir memoria, hacer justicia con las que fueron silenciadas.

Palabras clave: archivo, memoria, testimonio, femicidio, no ficción.

Dead girls: the revision of the archive as a possibility of construction of memory(s)

Abstract

This article, based on the analysis of the non-fiction Dead Girls by Selva Almada, addresses the theme of the archive and its revision as a possibility to construct memory(ies). Through the contrastive Analysis of the (hegemonic) archive and testimonies, the conditions of existence that made certain enunciation possible, while denying others, are explored; just as they allowed the existence of some subjects and denied that of others. It is observed how from the femicide category, which accounts for a new paradigm, the author reviews the past of three women murdered in the eighties, in the inlands of, when death due to gender was not contemplated yet. In that gesture that digs into the past, it is sought to build memory, (and) to do justice to those who were silenced.

Keywords: archive, memory, testimony, femicide, non fiction.

RESEÑAS N° 20

AÑO 2022

[pp. 92 – 103]

Recibido: 30/03/2022

Aceptado: 15/04/2022

ISSN 2796-9304

*¿Acaso en las voces que escuchamos no
resuena el eco de otras que enmudecieron?*

Walter Benjamin

“A la memoria de Andrea, María Luisa y Sarita” es la dedicatoria con la que abre su relato Selva Almada en *Chicas muertas*. Dedicar el libro a esas jóvenes que fueron asesinadas en los años 80, en distintos puntos del interior del país (Argentina). Resulta significativa esa frase porque encierra el objetivo del relato: construir memoria, ya que el acto de recordar puede darles el lugar que se les ha negado a los sujetos que no han ingresado al archivo de la historia. Para ello, hurgará en el pasado, las traerá a nuestro presente con su trabajo con el **testimonio** y el **archivo**, viajará al interior como si fuese un viaje en el tiempo. Hará justicia, como dice Benjamin (2009) en su *Tesis sobre el concepto de historia*, porque colaborar en la construcción de la memoria es un acto de justicia con aquellos que perecieron, que fueron silenciados, que no pudieron hablar por sí mismos. Selva Almada “cepillará la historia a contrapelo”. La autora, desde un nuevo paradigma, revisa la historia –el archivo hegemónico– y comienza a saldar una deuda con el pasado, que aquí llamaremos “deuda de género”. Así como analizaremos el ida y vuelta que, en el curso de la narración, se da entre la articulación de los **recuerdos** –ya contruidos en la memoria de la autora– y la memoria que se va haciendo a cada paso que avanza la investigación sobre los femicidios de las tres mujeres mencionadas.

Almada realiza un trabajo con la **memoria** de quienes pueden testimoniar, con los recuerdos que han quedado de estos asesinatos en esos pueblos, que parecen olvidarse con el tiempo, dejarse atrás, pero que cuando acontece un hecho similar, reaparecen. Emprende, a su vez, una nueva construcción de memoria, porque las muertes de estas chicas no fueron leídas como crímenes de género (femicidios), sino que pasaron a formar parte del largo listado de crímenes irresueltos, quedaron archivadas en las mentes de los habitantes como sucesos morbosos, inentendibles, alrededor de los cuales se divulgaron las más variadas fábulas. Por ello decimos que no fueron incluidas en el **archivo** de la historia, forman parte de expedientes judiciales añejos, sobre los que la justicia no se ocupó demasiado; son episodios recordados como oscuros, raros, inexplicables. El hecho de que se recuerde a las chicas de esa manera, las vuelve a convertir en víctimas, las mata de nuevo y las deja en el olvido.

Para revisar el presente, debemos mirar el pasado **a contrapelo**, porque en ese cepillar en contra de lo dicho, de lo establecido, de lo que ha quedado asentado judicialmente, fotográficamente, oficialmente, emergerá aquello que ha sido callado, que forma parte del **vacío** de la historia y de los nuestros propios.

Almada hace, en ese sentido, un trabajo de revisión, no solo del archivo de los casos de femicidios, sino también de su vida. Las condiciones de la investigación, cómo los viajes al interior del país o esa especie de viaje en el tiempo que significa el contacto con aquellas voces que traen el pasado, así como los documentos de los hechos, hacen que ella misma emprenda algo parecido a un “viaje” al plano de sus recuerdos. Entre la construcción de la no-ficción que recuperará la vida –y muerte– de estas chicas y los recuerdos de la autora, se irá tejiendo una **nueva memoria**, esa que quiere saldar con nuestras antepasadas la deuda del olvido, que quiere decirles que hoy sus muertes o las violencias que han sufrido en sus cuerpos y en sus espíritus, no se leen, no se explican, no se nombran igual. El hecho de que hoy exista una categoría –de pensamiento–, una figura penal para nombrar estas muertes, nos habla del paradigma que ha cambiado y que echa luz al pasado. Lo cual le permite, por ejemplo, a Selva Almada, examinar la historia de aquellos hechos, así como su propia vida y traer esos **restos** que habían quedado cubiertos por el peso del tiempo. No podemos negar lo importante que es nombrar, y es imperioso pensar en las condiciones que permiten no solo el poder decir, sino el que podamos decirlo de cierta forma, o sea “nombrarlo”. Foucault (2004) habla del archivo como el **sistema de discursividad** que hizo posible la existencia de algunos enunciados mientras que no posibilitó la existencia de otros. Nos podemos preguntar qué fue lo que impidió la realización de tal o cual enunciado hace tres décadas, nos podemos preguntar también por qué el hecho de que no hayan sido nombrados como femicidios equivale a silenciarlos, es decir, a imposibilitar su existencia. Podemos, en un intento de reconstrucción del pasado, recuperar aquellos elementos que dan cuenta de las condiciones de existencia de los enunciados proferidos treinta años atrás, pero eso no será suficiente si nos quedamos en el depósito de la historia, si solamente acudimos a los archivos de diarios, a los expedientes judiciales. Si hay cuerpos, no es solamente porque un enunciado no tuvo lugar. Una persona fue desprovista de subjetividad en esos instantes previos a morir (probablemente, antes también) y pasó a ser un cadáver: “para mí eso que me mostraban no era más que una pila de huesos” (Almada, 2016, p. 125). De ser humanos que pueden apropiarse de la lengua, cargarse de subjetividad, dar existencia a enunciados y a sí mismos, estas mujeres pasaron a ser cuerpos, casos, expedientes, titulares de noticias.

Es decir, continuaron siendo cosas como fueron tratadas antes de morir. Una posibilidad para iniciar un proceso de descosificación está en el intento de cribar la historia bajo una nueva mirada y que comiencen a cobrar existencia los **restos** con todo su espesor. Estos se tejerán con las voces del presente dando un nuevo marco de condiciones de enunciación, contra el rasgo inherente del sistema discursivo en el cual si unas voces existen es porque otras no.

Las fuentes de archivos en Selva Almada: de lo “dado” a lo “posible”

El archivo, entendido como el sistema de la discursividad que hizo posible la existencia de ciertos enunciados, así como la imposibilidad de otros (Foucault, 2004), no es comparable a la imagen de una biblioteca, de una caja en la que se han guardado papeles, objetos, que buscarán dotar de sentido el pasado, un tiempo que ha quedado cifrado en la memoria de los sujetos con ciertas imágenes relativamente “fijas”. Este pasado se tornaría incuestionable porque la sola posibilidad de puesta en cuestión genera crisis identitarias. La sociedad contemporánea no está, en general, dispuesta a atravesar esas crisis, ya que está instalada la idea de que hay que “mirar el futuro”, “vivir el presente” (y tantas otras frases hechas que habitan lo cotidiano), como si esos tiempos se produjeran solos. Se pretende borrar la *dialéctica* de la historia en ese estar parados solo en nuestro efímero instante. Reyes Mate (2006) se refiere a la posmodernidad como una “cultura de la amnesia” (p. 128), una sociedad que hace culto del olvido, que se disgusta ante quienes trabajan por la memoria. En un contexto como el que describimos, parece difícil pensar en las ideas de Benjamin (2009) sobre cómo concebir el tiempo y el trabajo del historiador: el presente como un tiempo deudor con quienes respiraron algo del mismo aire que nos toca respirar, un tiempo posible. Es decir, un tiempo donde existe la posibilidad de lograr lo que no se pudo hacer en el pasado. Para andar el camino de esa posibilidad, así como para saldar la deuda con nuestros ancestros enmudecidos, debemos hundirnos en esos murmullos aplastados por la historia que no los ha incluido y, en ese fondo, encontrar la articulación con nuestro tiempo: “Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo ‘tal como realmente ocurrió’. Significa apoderarse de un recuerdo tal como fulgura en el instante de un peligro” (Benjamin, 2009, p. 136).

Chicas muertas es un texto construido de archivos, en plural, pues sus fuentes van desde el archivo “duro”, ese que está formado por documentos oficiales (diarios, expedientes judiciales, informes de autopsias, libros de

investigaciones sobre crímenes) a los testimonios de los familiares, conocidos de las víctimas y, también, el saber espiritual, no oficial, de una tarotista que tiene una serie de encuentros con la escritora, actuando como una especie de guía o “chamán” en el proceso de investigación. Es decir, escribe el relato del olvido de las víctimas de violencia de género que han quedado en el camino a lo largo de una historia que no solo terminaba con su existencia corporal, viviente, sino que volvía a matarlas al no tomar conciencia de los motivos que habían llevado a sus muertes e incluirlas en un simple archivo de crímenes (negando así, nuevamente, la condición que había llevado a que fuesen víctimas: la de género, la de ser mujeres). De esta manera, la autora construye un nuevo **corpus** con el archivo “dado” y el “posible” (Dalmaroni, 2010).

Es este rasgo plural el primero que erosiona la historia como archivo hegemónico, pues si contamos con otras fuentes que construyen conocimientos, recuerdos de lo vivido, de una forma diferente a la de la “objetividad” de la enunciación con que los registros oficiales dejan constancia de los hechos, es porque existen otras versiones, y puede que los sucesos hayan ocurrido de otra manera. Aparece entonces la dimensión del **sistema de discursividad**: ¿qué fue lo que hizo posible la existencia de los enunciados que están registrados en las fuentes de datos oficiales?, ¿qué fue lo que determinó que la elaboración que hicieron los familiares, conocidos de las víctimas no esté registrada? No cabe dudas de que el carácter “oficial” de estos informes no contempla formas de pensamiento que no respondan a la lógica de la ciencia, aunque con ello no se esté incluyendo las voces de quienes mantienen vivo el recuerdo y la necesidad de verdad y justicia. En este sentido, la literatura abre una **posibilidad de existencia** a esas otras voces, más aún cuando el género a trabajar es el de la no-ficción. Un género que permite incluir, por medio del testimonio, las voces de estos sujetos que cuentan lo sucedido desde un lugar de la afectación, pero también desde una comprensión del mundo que para la rigurosidad de la ciencia no es más que “pensamiento mágico”:

Los Quevedo, luego de denunciar a la policía la desaparición de su hermana (...) decidieron consultar a una vidente. (...) fue poco lo que la vidente les dijo: que aparecería sí, que estaban a viernes y que esto del domingo no pasaba. (Almada, 2016, pp. 41-42)

El fragmento anterior es de la familia Quevedo, uno de los casos. Esta familia menciona cómo en la desesperación los familiares acudieron a estas fuentes de sabiduría, depositando más esperanzas en esas formas de revelación de algún conocimiento que en la institución del Estado (la policía), que solo les

pedía que esperen y minimizaban lo que estaba ocurriendo. Pero no es en el único caso en el que se considera como probabilidad de conocimiento asistir a una vidente: “Eduardo, el novio de Andrea, también se decidió a consultar a un vidente. (...) De la visita al curandero no habían sacado nada en claro. Solo frases ambiguas, entrecortadas por el trance” (Almada, 2016, pp. 42-43).

Desde buscar respuestas en curanderos, videntes, sujetos en los que la cultura de esos pueblos deposita una confianza, una credibilidad, hasta analizar sus propios sueños y leer en ellos algunos indicios que ayudaran a entender por qué habían matado así a Andrea; por qué María Luisa, una niña de quince años había desaparecido y unos días después encontraron su cuerpo en un basural; por qué Sarita desapareció y un año después le llevaron a su madre un conjunto de huesos de otra mujer asegurando que era su hija. La lógica de los expedientes judiciales que registra minuciosamente lo que ve, lo que encuentra como evidencia, no deja lugar para el interrogante que carcome a diario a quienes quedaron vivos sin respuestas.

El contraste entre formas de conocimiento oficiales y subalternas es palpable en la comparación que queda subrayada al incluir fragmentos del expediente judicial o de los informes de autopsias que tratan a las muertas como un objeto –solamente– pasible de descripción; y los testimonios de familiares, amigos, que no aceptan esos discursos **cosificantes**, que no encuentran en esos relatos ni en las pruebas que les llevan, la verdad, a sus hijas, sus hermanas, no las reconocen en esos fragmentos de historia. El expediente de Sarita dice:

El esqueleto se encontró en una punta de la isla, en el paraje de La Herradura, en una enramada producida por la creciente del lecho del río Tcalamochita, (...). Los restos se encontraban en posición transversal con respecto al lecho del río, cúbito dorsalmente, con su parte inferior enfrentada hacia la costa; su parte derecha en contra de la correntada y el flanco izquierdo a favor de la misma. El esqueleto se encontraba más desmenuzado en su parte derecha que izquierda y su cráneo más en su parte posterior que anterior. (Almada, 2016, p. 126)

Mientras que la familia, ante la respuesta de la justicia, expresa: “Me dijeron que esos huesos eran de Sarita, un montón de huesos blancos. Agarraban uno y me lo mostraban. Mirá: huesos largos, de mujer alta. (...). Para mí eso que me mostraban no era más que una pila de huesos” (Almada, 2016, p. 125). No identificaban ni en el relato judicial, ni en las aparentes pruebas físicas que no demostraron que Sarita estaba muerta, porque, con el tiempo, cuando la familia pudo realizar una prueba de ADN, constataron que el expediente judicial y las

pruebas de reconocimientos habían sido erróneas (queda pendiente el por qué). Esos huesos, esos restos que hablaban de una mujer muerta no eran de Sara; quedaba abierto un nuevo vacío.

Chicas muertas es un **nuevo** archivo, uno que da cuenta de los vacíos que habían quedado en los relatos oficiales respecto de los femicidios de estas jóvenes, uno que sacude el pasado, que escarba en el tiempo y en el espacio de esos pueblos sobre los que han quedado relatos aislados sobre aquellos días en que estas mujeres fueron asesinadas (como otras que, a partir de que estas historias cobran relevancia porque una escritora investiga, comienzan a tener aparición, a “ser”); uno que se va construyendo con los restos esparcidos en las vidas de los que debieron seguir viviendo sin respuestas, sin pretender la totalidad y que lo que hace en su propia construcción es materializar algunos de los vacíos que la documentación oficial no incluyó, pero, además, abre vacíos. Selva Almada, en su investigación, en ese caminar por las calles que transitaban las víctimas, localizando el paso del tiempo sobre los sitios donde fueron hallados los cuerpos, en el diálogo con los testigos, y en una revisión de su propio pasado, no solo repone elementos que constituirán a este relato, sino que encuentra un sinfín de historias sobre mujeres asesinadas en el marco de situaciones de violencia de género:

Alguien recuerda un caso más reciente, del 97, el de Andrea Strumberger, una muchacha de dieciséis años, estudiante de secundaria. Era evangelista y ese domingo salió de su casa, en su ciclomotor, para ir al templo de la iglesia evangélica Asamblea de Dios. Nunca llegó a destino y al día siguiente hallaron su cuerpo en un descampado. Había sido violada y asesinada a golpes. (Almada, 2014, p. 87)

Así, en una sobremesa, en un café durante una entrevista, en el colectivo releendo su vida, no cesan de aparecer cuerpos, restos, que cobran existencia a la luz de estas investigaciones. Es la constatación directa de que si no se zarandeamos el pasado en un tamizador que incluya a las víctimas de género, estas seguirán siendo esos huecos del archivo al que acudimos como documento de nuestra historia. Didi-Huberman (2007) afirma:

Lo propio del archivo es su hueco, su ser horadado. (...) los agujeros son frecuentemente el resultado de censuras arbitrarias o inconscientes, destrucciones, agresiones o autos de fe, el archivo, con frecuencia, es gris, no solo a causa del tiempo discurrido, sino también por la ceniza del entorno, de lo carbonizado. (p. 1)

El andar hacia atrás que significa el análisis crítico de las condiciones que permitieron la existencia de unos enunciados, mientras que negaron la de otros, tendrá que ser un camino en el tiempo que alcance algo de esas cenizas, que busque en el sedimento de las voces testimoniales ese enunciado que aún sigue enmudecido. Una tarea, sin dudas, de desarme de lo establecido.

Una fuente de archivo, una guía en la escritura

Si bien este aspecto a desarrollar es una, entre otras, de las fuentes de los archivos en Selva Almada, merece un apartado específico porque tiene un doble carácter: funciona como fuente de conocimiento “espiritual”, “popular” y es, a su vez, una compañía a lo largo del proceso de escritura e investigación. La autora acude a una tarotista, a quien llama “la Señora”; se la recomendaron unos escritores amigos que visitan a esta mujer cuando tienen que tomar decisiones importantes. ¿Qué relación se teje entre la escritura y el tarot? “La Señora” y Almada comparten el desafío de leer en lo que se presenta, de leer y reconstruir, reponer lo que está ausente. Es esa lectura de los vacíos lo que las asemeja, lo que las acerca. No pareciera que la escritora visite a esta figura porque busque verdades o porque crea que le pueden ser reveladas, pero, en cambio, encuentra respuestas que tienen que ver con su rol:

¿Conocés la historia de la huesera? Niego moviendo la cabeza.

Es una vieja muy vieja que vive en algún escondite del alma. Una vieja chúcara que cacarea como las gallinas, canta como los pájaros y emite sonidos más animales que humanos. Su tarea consiste en recoger huesos. Junta y guarda todo lo que corre peligro de perderse. (Almada, 2016, pp. 49-50)

La leyenda continúa con la huesera cantándole a los huesos, estos cubriéndose de carne, en un ritual que devolverá a la vida a una mujer. Una historia de conexión profunda entre la mujer y la naturaleza: lo animal y lo humano, la vida y la muerte. La Señora, al terminar este relato, reflexiona: “Tal vez esa sea tu misión: juntar los huesos de las chicas, armarlas, darles voz y después dejarlas correr libremente hacia donde sea que tengan que ir” (Almada, 2016, p. 50). La tarotista no resuelve los casos de las chicas asesinadas sobre las que Almada quiere saber, pero la guía, le aporta claridad en cuál debería ser su camino en esta revisión del pasado.

La huesera, la tarotista, Almada, son todas ellas mediadoras. La huesera,

una figura mítica, media tanto entre la vida y la muerte, como entre la humanidad y la animalidad. Su rol está claro: junta los huesos perdidos en el monte, rearma el esqueleto y luego con un canto vital los convierte en mujeres libres. La tarotista media entre el visitante que desea saber sobre su futuro y el tiempo que se concentra en las cartas, realiza una interpretación de los símbolos, encuentra en ellos y en quien tiene delante “marcas” (o, “restos”) que le permiten construir un relato adivinatorio del porvenir. Almada, la escritora, media entre las víctimas de **violencia de género** ancestrales, las que forman parte de los murmullos que acompañan a las mujeres de hoy en las mismas batallas, esas que dejaron su sangre en la tierra que hoy pisamos, y la sociedad presente (y futura) que la leerá. También, como la Huesera se encuentra en el medio de la vida y la muerte o, mejor, para retomar la idea de las condiciones de existencia de los enunciados, porque si tal existencia es posible, es porque hay seres vivientes que pueden decir, media entre la vida que no pudo ser y la vida posible. Además de estar en ese intermundos al que la autora llama “zona indefinida”, al igual que la Huesera, reconstruye la vida de estas mujeres, les vuelve a dar voz, no directa porque ellas ya no pueden hablar, su condición de “testigo absoluto” (Agamben, 2010) es la de la imposibilidad. No obstante, por medio de los testimonios, de los recuerdos que las hacen presente, que le otorgan otra lectura a sus muertes, que nos hablan de cómo eran, con qué soñaban estas mujeres. Es posible armar un discurso que imagine cómo podría haber sido la historia de ellas de haber seguido con vida y esto construye esa memoria que no cede a dejar a los muertos “muertos”, sino que los desentierra del olvido. Un claro acto político, en el sentido de que hace justicia con estas tres mujeres muertas en femicidios, en ese sentido del que venimos hablando, el de saldar “deudas de género” con las generaciones pasadas.

El yo del recuerdo y la construcción de memoria(s)

En *Chicas muertas* tenemos un conjunto heterogéneo de fuentes de donde provienen los materiales de archivo, varias de ellas ya tratadas en los apartados anteriores. Ahora nos interesa abordar la instancia del recuerdo que aparece en la obra. Este, en su elaboración de memoria “personal” de la autora, constituye también un archivo: el del inconsciente ya “filtrado” por el discurso de la conciencia, ya organizado en un relato de memoria. El trabajo con la escritura mediatiza ese momento de irrupción, propio del recuerdo de lo que permanecía ausente y que de un momento a otro emerge, “salta” del pasado en el que se

hallaba oculto, enmarañado entre otras visiones borrosas de lo vivido tiempo atrás y se materializa en imagen de aquellos restos, cobrando una dimensión en nuestra historia, abriendo nuevos vacíos (o, “agujeros negros” del pasado) y quedando, ahora, en un nuevo registro de lo vivido.

El recuerdo, con ese potencial de “violencia” que carga debido a que genera una interrupción en la vida que se viene desarrollando, produce crisis respecto del pasado: si esto que estamos recordando no lo teníamos en el archivo de lo que considerábamos había sido nuestro pasado, pero ahora entendemos que sí ocurrió, que existió, entonces puede que haya otros sucesos de nuestras vidas que también permanezcan en la oscuridad del olvido y estén esperando que alguna “iluminación” los traiga a nuestro presente. Entra en un estado de duda la vida pasada, tambalea la imagen de sí que teníamos hasta la reminiscencia de lo que había quedado debajo de otros hechos, al igual que en esas paredes corroídas por el tiempo en las que se dejan entrever capas de pintura que hablan de otras historias, como si esa hubiera sido otra casa. Ese recuerdo “desestabilizador” pasa a formar parte del discurso ordenado, “coherente”, de la memoria. A pesar, incluso, de que “la memoria en *psíquica* en su proceso, *anacrónica* en sus efectos de montaje, de reconstrucción o de ‘decantación’ del tiempo” (Didi-Huberman, 2011, p. 40).

En *Chicas muertas*, la autora va tejiendo su relato de género, asociando hechos pasados con puntos del tejido que la ligan a las víctimas de las que busca recobrar sus vidas, así como a otras sobre las que no trata el libro, pero que aparecen en distintos relatos que otras voces traen sobre violencias hacia las mujeres, porque el entramado de violencia machista es ancestral, no tiene límites temporales ni geográficos. Comenta, por ejemplo, que en el período que fue a la facultad, con una compañera acostumbraban a hacer dedo y dice:

Entonces vi su mano palmeando la rodilla de ella, la misma mano subiendo y acariciándole el brazo. (...). Le pedimos que nos bajara allí. El tipo sonrió con desprecio, se corrió del camino y estacionó: sí, mejor bájense, boluditas de mierda.

Nos bajamos y caminamos hasta la parada del colectivo. El auto anaranjado arrancó y se fue. Cuando estuvo lejos, tiramos los bolsos al piso, nos abrazamos y nos largamos a llorar. (Almada, 2016, pp. 32-33)

Narra ese suceso y recuerda que tuvo miedo, que se sintió perdida, inmediatamente piensa en las mujeres muertas a las que les dedica el libro: “Tal vez María Luisa y Sarita llegaron a sentirse perdidas, momentos antes de la muerte” (Almada, 2016, p. 33). No podemos precisar cuál haya sido el

carácter de “irrupción” de los recuerdos de la infancia y adolescencia de la autora que aparecen narrados en el relato. Lo que sí podemos intuir es que en algún momento surgió la conciencia de la existencia de esos episodios: “Yo tenía trece años y esa mañana, la noticia de la chica muerta, me llegó como una revelación. Mi casa, la casa de cualquier adolescente, no era el lugar más seguro del mundo” (Almada, 2016, p. 16). El pasado comenzó a ser leído “a contrapelo”. Esta relectura de la historia es parte del nuevo paradigma de género que nos atraviesa culturalmente, de la relevancia que ha cobrado el movimiento de mujeres en Argentina, del proceso de desnaturalización de la violencia de género que surgió con más fuerza a partir del “Ni una menos” del 2015. Por supuesto que no estamos diciendo que esto recién haya comenzado, tiene un intenso recorrido la lucha de las mujeres. Lo que se puede percibir es que en la atmósfera de esos años ya latía lo que vendría para el movimiento de mujeres. *Chicas muertas* es publicada en el 2014, la investigación había sido iniciada unos años antes. Estas memorias se necesitaban, son parte del acto de justicia que significa recordar a quienes quedaron en el fondo de la historia, olvidadas por mucho tiempo, consustanciadas sus vidas con los restos corpóreos de sí:

(...) hay un acuerdo secreto entre las generaciones pasadas y la nuestra. Éramos esperados, entonces, sobre la tierra. Al igual que cada generación anterior a la nuestra, nos fue otorgada una débil fuerza mesiánica, de la cual el pasado exige sus derechos. (Almada, 2016, p. 132)

Son reiteradas las veces en las que Almada une el hilo del relato de sus historias como mujer a la que el machismo no le ha sido indiferente con las de las víctimas de femicidio. La operación es sencilla: ella puede hablar mientras que otras ya no pueden hacerlo: “Ahora tengo cuarenta años y, a diferencia de ella y de las miles de mujeres asesinadas en nuestro país desde entonces, sigo viva. Solo una cuestión de suerte” (Almada, 2016, p. 182). Entendemos que es este gesto de ponerse en el lugar de las otras el que habilita el trabajo con sus propios recuerdos a la luz de una mirada que saca de los “agujeros negros” de la historia las violencias que las mujeres han vivido y siguen viviendo; y construye así, en ese tejido colectivo de memorias de mujeres, el relato de lo que recordaba de sí, ahora con la tarea ética de desenterrar del olvido a aquellas que la cultura patriarcal dejó sin voz. Cuando Reyes Mate (2006) comenta la Tesis VI de Benjamin, reflexiona sobre la condición de la memoria y dice algo muy pertinente para lo que aquí queremos destacar del trabajo que Selva Almada ha hecho:

La memoria funciona como el despertar de un sueño, teniendo en cuenta que sueño, en castellano es dormición (...). Despertar del sueño significa entonces abandonar el estado de inconsciencia (que es el que caracteriza la vida) y habilitar lo que hay tras ese estado de vida, proyección de deseos, utopías. (p. 123)

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2010). El archivo y el testimonio. En: *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer II*. Valencia: Pre-textos.
- Almada, S. (2016). *Chicas muertas*. 3° ed. Buenos Aires: Literatura Random House.
- Benjamin, W. (2009). Sobre el concepto de historia. En *Estética y política*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Dalmaroni, M. (2010). La obra y el resto: literatura y modos del archivo. *Revista Telar* (7-8), pp. 9-30. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9054/pr.9054.pdf
- Didi Huberman, G. (2011) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Didi Huberman, G. (2007). El archivo arde. Traducción de Juan Ennis de "Das archiv brennt". Didi-Huberman, G. y Ebeling, K. (eds). *Das Archiv brennt*. Berlin: Kadmos.
- Foucault, M. (2004). El a priori histórico y el archivo. En: *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Reyes, M. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de la historia"*. Madrid: Trotta.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

IV. ENTREVISTA

Entrevista a la Dra. María Luisa Femenías

*Por María Ester Ríos**

*

Universidad Nacional
de Salta, Argentina.
jaldun08@gmail.com

María Luisa Femenías Dra. en Filosofía; profesora Consulta de la Universidad Nacional de La Plata (2016). Autora de numerosos libros y artículos sobre Antropología filosófica, Teoría de Género, Violencia, y Feminismos en América Latina. Sus obras más recientes son: Mujeres en el laberinto de la justicia (Prohistoria, 2018), Ellas lo pensaron antes (LEA, 2019 y reed.), Itinerarios de la Filosofía y la teoría de género (UNQui, 2019) y Simone de Beauvoir: ¿madre del feminismo? (LEA, 2021). Es Premio Konex a la Trayectoria (2006-2016) y Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional de Córdoba (2017), entre otras distinciones.

La agenda mundial marca la importancia de reflexionar sobre la situación de la mujer en los ámbitos laborales, sociales, educativos y jurídicos. Parecía imperativo que RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia se ocupara de ello. En busca de la excelencia en el aporte que se quería ofrecer, María Ester Ríos entrevista a la Dra. María Luisa Femenías, importante referente en el tema.

En primer lugar, nos interesa ahondar más en su biografía intelectual y preguntarle si recuerda en qué momento, lugar o situación surge su interés por el estudio de la historia de las mujeres y el feminismo.

MLF: Ante todo, quiero agradecer esta entrevista, su amabilidad y la curiosidad intelectual que despertaron en mí sus preguntas, de las que se podría escribir (no digo que yo pueda hacerlo) si no un libro, sí al menos un capítulo bien denso de cada una. Espero no defraudarlas. Veamos. Me parece que nunca hay un solo acontecimiento que desencadena un hecho y menos una carrera. Hubo interés y la decisión de proseguir en lo que después se convirtió en mi especialidad. O, mejor dicho, en el área en la que traté de instalar mis intereses filosóficos. Recuerdo al menos tres hechos que sí me encaminaron al Feminismo Filosófico y la Teoría de Género. El primero, puedo fecharlo (finales de los 70) porque yo daba clases de Filosofía por primera vez en un 5to año de bachiller, en el Colegio Manuel Dorrego de Morón (provincia de Buenos Aires). Una de las alumnas, muy estudiosa, por cierto, me preguntó por qué en el programa solo había “filósofos” y no había “filósofas” (femenino del término que aún no estaba legitimado). Creo que contesté que no las había; pero la pregunta siguió abierta y durante años acumulé nombres de mujeres dedicadas a la filosofía en listas más o menos desordenadas que, cuando tuviera tiempo, organizaría. Mucho después, ese tiempo llegó¹. Otro acontecimiento que quiero mencionar es la serie de conferencias y cursillos que dictó la filósofa española Cèlia Amorós Puente, invitada por primera vez a nuestro país por el Honorable Senado de la Nación durante 1987, a los que pude asistir y gracias a los que logré una beca que me permitió hacer mi doctorado en la Universidad Complutense de Madrid. Al mismo tiempo, se estaba organizando la Asociación Filosófica de la República Argentina (AFRA), en la que las colegas salteñas y cordobesas tuvieron importante participación para el logro de que el feminismo filosófico y la filosofía de género fueran reconocidos como áreas filosóficas². El último episodio pertinente que recuerdo, se une a la primera oración del Libro A de la *Metafísica* de Aristóteles: “Todos los hombres (*anthropos*) desean por naturaleza conocer”. Aquí “hombre” refiere a los miembros de especie, que –según el filósofo– se dividía igual que su género “mamífero”, en dos partes: macho y hembra. Sin embargo, estudiando con más detalle esa y otras de

¹ Parte de ese listado se concretó en mi libro *Ellas lo pensaron antes* (2019) y en algunos artículos en los que reviso las contribuciones de otras filósofas.

² Pienso sobre todo en figuras señeras como Maruja Palacios, Raquel Cornejo, Lila José, Marta Quintana, entre otras colegas más jóvenes (Femenías, 2005).

sus obras, detecté que “*anthropos*” se desplazaba a “*aner*” o “*andros*” (varón) de modo que se excluía a las mujeres (*gyné*) de algunos rasgos propios de lo humano, lo que a todas luces constituía una contradicción no menor en el fundador de la lógica de Occidente; y sentí la necesidad de escribir sobre ello (Femenías, 1996). Esa feliz conjunción de acontecimientos me impulsó a seguir adelante, cuando muchas voces bien intencionadas y cordiales me sugerían no comprometer mi carrera en un área sin prestigio ni (aún) reconocimiento académico. Pero mi perseverancia (que en mi casa se denominaba “terquedad” o “tozudez”) me hizo seguir adelante, y aquí estoy.

¿Cómo acompañaron ese interés su experiencia en el aula y el contacto con sus pares docentes e investigadores?

MLF: El aula es un gran desafío cuando se quieren implementar temas o métodos no tradicionales. A veces, los programas, las autoridades del establecimiento o los propios alumnos permiten incorporar ciertas innovaciones, a veces no. Los intereses son diversos, las exigencias y los reclamos también, sobre todo en la escuela media, donde hay que atenerse en mayor medida a programas o planificaciones, muchas veces predeterminadas, que restan espontaneidad al desarrollo de preguntas o inquietudes de los/as estudiantes. Sobre todo, cuando no hay una opinión pública que acompañe las novedades, como sucedía cuando yo inicié tímidas incorporaciones de esta temática a la currícula tradicional que debía dictar. Por lo general, la pregunta por la novedad proviene de los estudiantes y como profesora de Secundario me choqué con frecuencia con la falta de material adecuado para introducir una mirada nueva. Cuando digo “nueva”, me refiero a las cuestiones de sexo-género, que ocupan ahora un lugar fundamental, en aquella época no lo hacían. Además, me interesa resaltar que no son las únicas; hay cuestiones de etno-raza, de cultura o religión que se solían transmitir en un relato sin matices ni tensiones. Seguramente en este momento hay manuales y textos más variados, que incluyen estos temas; pero no cuando yo me inicié ni en la escuela media ni en la Universidad. De ahí que algunos de mis textos tienen un interés pedagógico a la par que investigativo. Incorporar una mira que diera cuenta del sesgo de sexo-género (y no solo), era un desafío al que había que responder de modo académicamente aceptable, fundado y distanciado del mero *slogan* o de la afirmación fácil (Cerletti, 2009; Cerletti y Couló, 2015). Siempre el interés de los y las estudiantes es el gran motor que impulsa lo que puede hacerse en el aula y cómo se pueden confeccionar los materiales de trabajo y de análisis. Yo creo

que los estudiantes tienen una creatividad, por lo general, desaprovechada, que incide en los modos en que podemos impartir el conocimiento. Muchas veces las estructuras edilicias, los horarios y las distancias colaboran poco, pero con todo eso en cuenta, yo creo que quienes enseñamos “inventamos”, “alentamos” e “impulsamos” los cambios que están a nuestro alcance.

En el mundo actual sabemos que la familia patriarcal tradicional está en crisis. También que nuevos patrones familiares surgen y se imponen. Sin embargo, el “orden patriarcal”, ese que otorga control sobre el cuerpo de las mujeres y da cimiento a la desigualdad, la violencia y la discriminación de las mujeres, está lejos de desaparecer ¿Por qué cree que es así?

MLF: La realidad social es compleja y sus tramas están entrelazadas de modos diversos, tensos e inestables a pesar de que los discursos hegemónicos tienden a reforzar costumbres o intereses de parte, volcados en un lenguaje que suele describir la estructura social *como si* fuera monolítica, natural e inmodificable, reforzando indirectamente núcleos de dominación o de opresión (que ahora tomo como sinónimos). Es decir, afirmaciones tan contundentes como “la familia patriarcal está en crisis”, me lleva a proponer una distinción, con fines de análisis. Por un lado, existen aspectos formales que son estructurales (las leyes, por ejemplo) y, por otro, aspectos materiales (por ejemplo, las tramas sociales y vinculares, la memoria histórica, las tradiciones). Respecto del primer aspecto formal-estructural, la primera vez que se acuñó la noción de “patriarcado” para dar cuenta de la estructura organizativa de las sociedades, fue a finales de la década de los 60. Más precisamente, le debemos a Kate Millet esa definición en una obra que se llama *Política Sexual* (1968). Millet entiende “patriarcado” como un “sistema básico de dominación” del colectivo de los varones, en su conjunto, sobre el colectivo de las mujeres, también en su conjunto. Me interesa subrayar “en su conjunto”, no porque no haya dominación singular uno-una, sino porque aun cuando no la haya, persisten las estructuras de dominación sexista, que exceden ampliamente la individual. Esto tiene que quedar claro: no se trata de meras relaciones de dominación *individuales* (que como he dicho también las hay), sino estructurales. Por eso, según muchas teóricas –como la colombiana Gabriela Castellanos–, sobre la dominación sexual se asientan todos los otros sistemas de dominación: el racista y el clasista, por ejemplo. Es un error muy común suponer que patriarcado y economía liberal son sinónimos. No, el “patriarcado” como estructura organizacional de la sociedad es anterior y excede al liberalismo económico; el

liberalismo económico es una de sus conformaciones o modelizaciones, pero no la única. De hecho, estructuralmente hablando, no se conocen sociedades históricas no-patriarcales; por lo que es necesario hacer otra distinción, porque algunos términos inducen a confusión: por ejemplo, como se sabe, una sociedad puede ser “matrilineal” (es decir, identificar genealógicamente a sus miembros por vía materna) sin que sea “matriarcal”. El patriarcado (como el matriarcado, si lo hubiere) implica detención de poder: poder de designar espacios (valorativos, lingüísticos, jerárquicos, institucionales, de prestigio, de reconocimiento, vínculos, cargos, etc.). Lo que Amorós denominó “el poder poder”. En otras palabras, la capacidad de poder hacer, decidir, instituir, reformar, etc. y contar además con una obediencia tácita naturalizada. Esta capacidad no la tienen aún las mujeres (salvo en mitos como, por ejemplo, el de las Amazonas). El libro de Gerda Lerner *La creación del patriarcado* (1986) es un loable intento de fundamentar la existencia de un matriarcado originario, tesis abandonada hacia finales del siglo XX por falta de información arqueológica que la respaldara. Es decir, las interpretaciones de Peter Graves sobre los mitos se basan en recolecciones del siglo XIX de Otto Bachofen y no gozan de respaldo académico. Como fuere, lo cierto es que la estructura patriarcal genera una desigualdad fundante en todas las relaciones entre varones y mujeres, independientemente de las características propias, repito, de cada individuo. Ahora bien, si volvemos al tema de la familia, mucho se ha discutido sobre el origen patriarcal de esa institución, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Crisis? ¿Qué tipo de familia, dónde, de qué clase social, cuándo, cómo se produce esa crisis? Con claridad, no en todos los países, culturas, religiones, o clases sociales, por igual. La familia no está “en crisis” de igual forma en todas sus variaciones; ahí las tradiciones tienen mucho peso. Nuevamente, la estructura institucional formal “familia” puede ejemplificarse de muchas maneras, según el lugar, la época, la religión, las tradiciones; hay una gran variedad de estilos de familia que se alejan de la versión de “varón proveedor jefe de familia”, que diseñó el feminismo anglófono, sin dar cuenta de todos los otros modos posibles de conformar vínculos familiares. Como lo ha mostrado la filósofa española Ana de Miguel en *El mito de la libre elección* (2015), las condiciones estructurales marcan y condicionan las individuales (y las exceden) aunque no las determinen. Por eso, estudiar cómo son nuestras familias y en qué medida se adecuan a ese modelo anglosajón o se distancian de él, es una tarea por demás provechosa para saber si (cuánto y cómo) la familia está en crisis. Lo cierto es que, estructuralmente hablando, la institución “familia” es patriarcal, y sus ejemplificaciones “materiales”, es decir, culturales, religiosas,

sociales, en un tiempo y espacio, muestran una amplia diversidad. Además, es necesario tener en cuenta que de “la crisis” no se sigue necesariamente la disolución de una institución patriarcal; a veces, simplemente se reconfigura, se reacomoda o se perfecciona para que “los núcleos de poder poder” (no de “influencia”) no se vean alterados. En suma, la familia es una institución más (aunque sea fundante) de un orden patriarcal que la excede y que se sustenta en un “equilibrio inestable” que le ha permitido subsistir hasta el presente, desde tiempos inmemoriales. Por eso, siguiendo a Amorós, sostengo que el “patriarcado” es interétnico, interclasista y meta-estable. Sobran los ejemplos.

En su trabajo *Monsieur Cannibale* sostiene que fenómenos como la feminización de la migración y de la pobreza en el capitalismo globalizado van acompañados de un acrecentamiento de la violencia. Si como muchos sostienen, la globalización neoliberal es un proceso histórico inevitable ¿cree que hay suficiente capacidad explicativa que deslegitime las nuevas formas de dominación en esta economía capitalista?

MLF: A ver, capacidad explicativa hay; capacidad para modificar las formas reinantes de violencia no creo que haya la suficiente. Y en esto soy bastante tajante: No me gustan las posiciones falsamente optimistas y no me gustan las posiciones que creen que nada puede hacerse. Si como se ha dicho muchas veces “conceptualizar es politizar”, es decir, es echar luz sobre cuestiones que a veces se consideran “naturales” o “esenciales” y por ende inmodificables, la historia tiene sobrados ejemplos de que modificar estructuras es posible, y que las conceptualizaciones –no de modo inmediato– producen cambios. La feminización de la pobreza es un dato estadístico; y lo es a partir de la incorporación de la variable de “sexo-género” en las estadísticas. Eso permitió ver con claridad que las más pobres de entre los pobres (como decía Flora Tristán) son mujeres, y entre estas las que las estructuras sociales en las que viven han “racializado”. Pero hubo que crear (inventar) e incorporar la categoría de sexo-género en las estadísticas para iluminar amplias zonas de la sociedad, para mostrar el trabajo impago (o subremunerado) de las mujeres, su mayor analfabetismo y deserción escolar o su menor tasa de criminalidad, entre otros. Incluso, hay teóricas que creen que la economía mundial entraría en una seria crisis si todos los trabajos que realizan las mujeres de modo gratuito (el cuidado, por ejemplo) debieran pagarse (Femenías y Soza Rossi, 2018). Y lo dicen a nivel mundial. Las figuras masculinas hegemónicas, por ejemplo, están consolidadas por las tradiciones, el derecho consuetudinario y las leyes, que ratifican identidades, configuradas

en base a estereotipos; paradigmáticamente, el de la virilidad. Los varones que se apartan del modelo son feminizados, y pierden su *poder* de reafirmar *dominio* o *autoridad* frente a otros varones y frente a las mujeres, construidas todavía como vulnerables por el imaginario social hegemónico, con su consecuente expulsión del colectivo masculino *per se*. Ahora, por un lado, la globalización recompone el orden de poder hegemónico, redefiniendo a muchos varones por feminización, y excluyéndolos o relegándolos a la base de la pirámide.

Nuestra crisis económica del 2001 mostró cómo esa expulsión de los varones del ámbito de trabajo real e imaginario afectó sus identidades y su salud, al punto de aumentar el número de infartos de modo exponencial. Por otro lado, el aumento de la violencia (y su saña, denunciada incluso por organismos internacionales) no implica solamente que un varón descarga contra una mujer “un ritual sacrificial, violento y macabro”, como a veces se dice; tampoco que se trata de crímenes perpetrados “bajo emoción violenta” o “pasión incontrolada”. Se trata, por el contrario, de una maniobra favorecida y encubierta por una estructura social que sigue respondiendo al orden patriarcal, jerárquico y excluyente, y que admite acciones violentas como modos de reconvención disciplinaria y reparadora: ese *modus operandi*—que va de la mutilación genital, a la golpiza, pasando por la violación (iniciática o no), o la desfiguración por fuego o ácido—apela a modos de violencia que yo denomino “reparadora”, en tanto pretende marcar un límite a las mujeres con la pretensión de restaurar el orden *natural* perdido por la globalización, basado en una jerarquía patriarcal que entiende como natural y en virtud de unas identidades anacrónicas asumidas individual y colectivamente como esenciales, únicas y transhistóricas. El violento, además de las patologías propias que pueda tener (cuestión psico-psiquiátrica, que no me compete), está avalado, respaldado, por una sociedad que teme (que siente horror ante) la crisis estructural que pone en riesgo su *lugar natural*, debido a la globalización. En otras palabras, al menos en el mundo occidental (del que formamos ambigualmente parte), las figuras del varón-proveedor y de la mujer-ama-de-casa han entrado efectivamente en una profunda crisis, lo que pone en riesgo toda la simbólica de la masculinidad y de la femineidad hegemónicas. A mi entender, esto promueve un complejo y tenso proceso de renaturalización de la inferioridad y de la superioridad cuyos nuevos códigos están en vías de construcción: se trata de un reordenamiento que alienta, por un lado, lo que denominé “violencia reparatoria”; es decir, la que pretende reparar *el orden jerárquico natural* desafiado por los rápidos cambios de la globalización; y, por otro, propuestas vinculares no jerárquicas como las que sugiere Donna Haraway (entre otras). La dinámica actual, que contribuye a

desdibujar los límites del orden natural (y global) para recomponerlos, implica mayor concentración de poder en menos manos (mayoritariamente varones) con la consecuente exclusión del resto (varones y mujeres). En esos términos, la feminización como proceso de exclusión hacia la base de la pirámide (con su consecuente escaso o nulo reconocimiento) afecta a personas y a países, produciendo varios órdenes jerárquicos (esto no es una novedad) que bajo el paradigma informacionalista (como lo llama Castells) sí constituye una novedad que pone en crisis la cultura tal como la conocemos, imponiendo un reordenamiento de las relaciones de poder a nivel macro-global, y micro-nacional e individual, por demás inestable y dinámico. Ante la conciencia de la inestabilidad y la posibilidad de la pérdida de *un lugar*, los países (que son patriarcales) y los individuos (que también lo somos, por educación y estructura social), actúan la reparación *del orden perdido*, pretendiendo reestablecer su lugar de reconocimiento jerárquico en el *orden doméstico*, que por el momento es el que nos interesa aquí. Es decir, los “varones violentos” actúan el orden perdido –el *ethos anacrónico*– en un esfuerzo (inútil) por restituir a una mujer, y por extensión ejemplificadora a todas las mujeres, a su lugar de subalternidad *natural* a fin de restaurar la *naturalidad* del orden perdido. Tales actuaciones no son necesariamente conscientes y adquieren multiplicidad de estilos.

Teniendo en cuenta aspectos relevantes del capitalismo salvaje, tal como la precarización del mercado de trabajo, el debilitamiento de derechos sociales y políticos ¿qué capacidad tienen las mujeres para influir en las nuevas estructuras de realidad que se están creando?

MLF: La capacidad depende, me parece, de circunstancias diversas, suponiendo además que el cambio sea para mejorar la situación tanto de las mujeres como de los excluidos en general. Pensemos en nuestro país, y retomo la distinción entre lo formal-legal y lo material-social que mencioné antes. Desde el punto de vista formal-legal, ha habido reformas importantísimas para hacer visible y eliminar la violencia contra las mujeres. Pongo por caso, la denominada “Ley Micaela” (Ley 27.499) que, como todos saben, se inscribe en el marco general de respeto a los derechos humanos de las mujeres, como grupo histórica y estructuralmente vulnerable. La Ley se sancionó a comienzos del año 2019, comprometiendo a todos los funcionarios públicos a capacitarse en cuestiones de violencia de sexo-género. Esta ley vino a sumarse a otros logros como la Ley de Identidad de Género, el denominado matrimonio igualitario o la interrupción voluntaria del embarazo. Hasta aquí los logros formales-legales

(Palacio de Cairo, 2021). Otra cuestión es si, cómo y en qué medida esa ley (y otras afines) se ponen efectivamente en práctica. No pretendo agotar el tema, pero a mi entender, la pregunta fundamental es: ¿En qué medida están dadas las condiciones materiales de su cumplimiento? Y cuando digo “materiales” me refiero a un número interesante de variables, una de las cuales es, por cierto, la formación de los profesionales, en especial en la justicia. Pensemos: ¿cuánto tiempo lleva esa formación?; ¿Basta con un curso de cuatro o seis horas, como los que suelen dictarse en modo capacitación? Y más complejo aún: ¿la mera información cambia hábitos? Quienes nos dedicamos a la enseñanza sabemos las dificultades que enfrentamos cuando queremos modificar creencias sobre, pongamos por caso, regímenes de alimentación o de salud (incluida la vacunación). Sabemos también que la sanción de estas leyes fue un logro que abrió debates, confrontó ideas y posiciones, contrastó argumentos, sobre todo cuando las discusiones se televisaron o alcanzaron de algún modo el espacio público. Pero los procesos de cambio exigen, ante todo, voluntad de cambio de parte de aquellos núcleos de poder con capacidad de producir cambios. Y eso no siempre sucede. Otras veces, los cambios son producto de crisis económicas, guerras, catástrofes ambientales, precipitadores indeseables de cambios estructurales. Caso contrario, suelen ser lentos y dependen de pujas de poder que exceden voluntades individuales. Por ejemplo, en nuestro país, el primer proyecto de Ley de matrimonio civil, que incluía divorcio vincular, lo presentó en 1888 el diputado por la provincia de Corrientes Juan Balestra, que era abogado. La ley de divorcio vigente (Ley 23.515), con sus modificaciones, se sancionó recién en 1987 (casi cien años después), durante la presidencia de Alfonsín, en tanto la que se había sancionado en 1954, durante el gobierno de Perón, había sido derogada por la autodenominada Revolución libertadora. Otro ejemplo: los derechos adquiridos por las mujeres de Afganistán durante los veinte años de ocupación (subrayo la imposición de esta circunstancia), fueron derogados ni bien el Talibán asumió nuevamente el poder, que algunos justifican bajo el ambiguo paraguas de la autodeterminación de los pueblos. Los cambios no son lineales, las sociedades no fluyen a ritmo constante hacia el progreso y los logros no son inamovibles o “de una vez y para siempre”. La sociedad es móvil y, en la actualidad, esa movilidad se está acelerando, sin que aún veamos con claridad hacia dónde se dirige en tanto los cambios tecnológicos están ofreciendo nuevos escenarios que a mí, y probablemente a quienes ya tienen mi edad, nos cuesta incorporar. De ahí el desafío que enfrentan las nuevas generaciones.

¿Es crucial producir conocimiento y reflexiones feministas que expliquen los nuevos hechos sociales? ¿Para qué? ¿Qué importancia le asigna a la educación y a la formación de profesionales en este campo, en particular en Argentina?

MLF: Como docente con unos cincuenta años de experiencia, he apostado mi vida a la educación como modo de producir conocimiento y reflexión que favorezca una mejor comprensión del mundo que nos rodea, y producir los cambios que consideremos necesarios en pos de una sociedad más justa. En esa línea, no puedo más que reconocer la importancia que le doy a la educación, la reflexión y al debate de ideas público y honesto. Por ello, es crucial producir teoría y conceptos mirando, por un lado, nuestra propia situación como país o como región y, por otro, las corrientes teóricas que se van desarrollando con las que hay que estar en constante diálogo. Claro que muchas veces los diálogos son monólogos, cuando no mandatos. No obstante, creo en la importancia de la circulación de las teorías, creo en la importancia de su instanciación en los propios problemas para poder mirarlos desde otro ángulo, enriqueciendo planteos y, en consecuencia, posibles soluciones. La formación profesional es primordial; hacerlo con seriedad y compromiso es fundamental. Considero que la educación es la base de la ciudadanía, por tanto debemos brindar la mejor formación posible en la enseñanza primaria ya que, bien lo sabemos, por cuestiones de diversa índole –desde los propios intereses a la situación económico-social–, muchos niños y niñas quedarán desvinculados de la escuela una vez completado el ciclo primario (si lo completan). En el campo de los estudios de género, creo que hay mucho hecho y mucho por hacer: además de conocer las teorías y de informarse sobre la producción creciente en el área, es preciso incidir en ciertas miradas tradicionales cuyo peso respecto del *lugar jerárquicamente asimétrico* que corresponde a mujeres y varones en la sociedad, sus deberes y sus derechos aún se hace sentir. Es fundamental reconocer la importancia y el valor de la persona, más allá de su sexo y del color de su piel o su clase social. Eso implica incidir en los diversos órdenes jerárquicos que aún estructuran nuestra sociedad.

Hoy, la lucha de las mujeres por la igualdad, el derecho a la vida para todos, no se concibe sin un ambiente sustentable que lo posibilite ¿Podría darnos una apreciación crítica sobre cómo analiza este problema en nuestro país?

MLF: No soy experta en el tema, pero hasta donde yo sé, el denominado Ecofeminismo trabaja intensamente la cuestión, y ha hecho aportes muy interesantes (Puleo, 2011). Muy a grandes rasgos, quizá convenga recordar que parte de establecer una analogía entre sujeto dominador, por un lado, y subalterno/a o dominado/a, por otro, se trate de una mujer, un esclavo o la naturaleza sometida a explotación. Son posiciones jerárquicas. Así, tanto la teoría feminista como el ecofeminismo o el antiesclavismo tienen en común constituir movimientos críticos a la par que constructivos. En ese sentido, ayudan a diseñar un futuro mejor, recogiendo el legado emancipatorio de la igualdad y el examen racional y cuidadoso de los prejuicios. El asunto, además, es importante porque nada (NADA) podrá hacerse si el hábitat en el que estamos se degrada, si se siguen aplicando modelos anacrónicos de explotación que contaminan el agua, la tierra y el aire y si no advertimos que estamos inmersos ya en un cambio climático antropogénico. Es decir, generado por nosotros mismos, que nos afecta a todo/as, pero que perjudica fundamentalmente a lo/as más pobres: ya hemos dicho que son las mujeres, las que de modo global, cada vez invierten más tiempo en tareas de cuidado y prevención en aras de la subsistencia. Pongo un ejemplo: la contaminación debido a insecticidas, pesticidas y herbicidas utilizados en la agricultura a nivel industrial y otras sustancias sintéticas no-biodegradables han dado lugar a lo que se denomina la “sociedad química”. La novela breve de la argentina Samantha Schweblin *Distancia de rescate* (2015) da buena cuenta de ello y del grado de peligrosidad de esta escalada (el film del mismo nombre se estrenó en el 2021) ¿Cómo afecta más a las mujeres?

Como ya dije, por el incremento de las tareas impagas de cuidado. Pero además porque esos tóxicos se almacenan en los tejidos adiposos (más abundantes en la complexión femenina) y favorecen el desarrollo de patologías especiales; por ejemplo, está registrada su incidencia en el cáncer de mama y otros tumores. Además, la deforestación, incluso, ha limitado, cuando no acabado, con el hábitat de numerosas especies, desde insectos y aves hasta mamíferos, produciendo una ruptura, o al menos un desequilibrio severo, en la cadena alimentaria, la polinización y la reproducción. Por eso es tan importante que las mujeres nos comprometamos con la denominada “cultura de la sustentabilidad”. Es necesario mantener conductas ecológicas cotidianas y anónimas tanto como científicas y humanísticas. Es necesario tanto un cambio de hábitos como es indispensable concientizar sobre el peligro inminente de la contaminación, la desertificación, los anegamientos periódicos y las tormentas de una magnitud inusitada.

Muchas personas son conscientes de ello, pero quienes tienen los hilos del poder aún no llevan adelante los cambios necesarios para que la situación, si no se revierte, al menos no avance hacia un planeta ecológicamente devastado. Nuestro país sancionó al respecto la llamada Ley Yolanda (Ley 27.592) a finales del 2020. Entre sus disposiciones, está garantizar una formación integral en ambiente, con perspectiva en el desarrollo sustentable y énfasis en cambio climático, para que quienes desempeñan funciones públicas sean capacitados en ella, como sucede con la Ley Micaela. Realmente desconozco si esas capacitaciones se están llevando obligatoriamente adelante; no tengo noticias de ello y no conozco a nadie que las haya cumplido. Por eso, todo me hace pensar que esta Ley ha caído, en parte, en lo que comúnmente denominamos “letra muerta”.

Hasta donde yo sé, y por favor que cada quien lo corrobore, no ha habido modificaciones sustantivas en las precauciones a tomar, por ejemplo, en las explotaciones mineras a cielo abierto, o en las fumigaciones con agroquímicos con aviones a vuelo rasante. Si bien el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA) tiene varios documentos al respecto, el tema es su aplicación, su cumplimiento y la capacidad de control del Estado, y/o su interés en hacerlo.

Como estudiosa teórica de la violencia contra las mujeres ¿qué lugar y valor le da a la reivindicación y ampliación de derechos de la mujer y a la reivindicación de las identidades?

MLF: Los derechos de las mujeres están siempre instalados en el filo de la paradoja. Lo vimos anteriormente cuando mostramos la contradicción, digamos, entre derechos de las mujeres y luchas internas culturales y/o religiosas. La noción de “Derechos de las personas” (o derechos del hombre, como formal genérico) es un concepto reivindicativo que viene de la mano del liberalismo político, y que se consolidó en Europa con la Ilustración. Claro que de la enunciación a su implementación pasaron muchas cosas; una de ellas, la exclusión sistemática de las mujeres de los derechos que se habían establecido como universales, lo que le dio al universalismo la muy paradójica cualidad de ser un “universal masculino”, como sucedió en nuestro país con la Ley Sáez Peña de sufragio obligatorio. No obstante, la enunciación de la noción de Derechos Humanos constituyó un marco legitimador fundamental. Pensemos si no lo que significa la defensa de los Derechos Humanos en nuestro país. El concepto de “identidad” proviene de una línea diferente de pensamiento; se

ancla en la materialidad de las tradiciones, la cultura, y la memoria histórica, brinda una cohesión y un sentido de pertenencia estrechamente relacionada al grupo étnico-racial o social de pertenencia, que no ofrece la noción de “derecho” mucho más vinculada a la ciudadanía y al espacio público. Se trata de un concepto complejo porque actualmente se ha abierto en una pluralidad de identidades: culturales, religiosas, sexuales, genéricas, de clase. Es decir, la identidad es polifacética y apunta al contenido y no a la forma (o la Ley) como sucede con los Derechos. Si nos centramos, por ejemplo, en la identidad cultural, debemos enfrentar una serie de paradojas. Pensemos, por caso, en las tensiones internas de esa noción: primero, ¿qué cuenta como identidad cultural y cuáles son sus límites?, ¿deberíamos aceptar la violación como un rasgo de la identidad cultural? ¿O la mutilación genital femenina (MGF)? ¿O el apaleamiento como forma de castigo? ¿Cuáles son sus límites? Muchos pueblos de América Latina reivindican su “identidad cultural” y proceden en consecuencia. Entonces, ¿qué tiene primacía? ¿Las leyes del Estado o las tradiciones del grupo? Hasta donde sé, Canadá y Colombia son los países que más han trabajado este tema, pero aún sigue teniendo aristas sin resolver. Ante actitudes como la de Francia que prohibió a las niñas musulmanas asistir a clase con velo, deberíamos preguntarnos si ello implica una injerencia en la cultura, la religiosidad o el estilo de vida de otro pueblo, y en qué medida un Estado tiene derecho a imponer el modo Occidental de vida. Pero ¿cuáles son los límites? ¿Se les niega autonomía y autodeterminación? Otro ejemplo: grandes sectores de la población europea se resisten a la vacunación obligatoria contra el COVID: ¿hasta qué punto se viola la autonomía de las personas cuando se las obliga o se las despide de sus trabajos si no están vacunados?; ¿Hasta dónde se extiende el argumento del perjuicio a terceros para establecer dicha obligación? Si aceptamos este argumento (el del perjuicio a terceros), el caso de la MGF no es paralelo, ya que madres o abuelas llevan *voluntariamente* a sus niñas a tal intervención para cumplir con sus tradiciones, y ser consideradas “mujeres” a una edad en que son las tutoras responsables de ellas; es decir, cuando la niña no tiene aún capacidad de decisión propia. ¿Se debe intervenir ante estas prácticas? ¿Se debe intervenir más allá de la persuasión imponiendo otros patrones de conducta y penalizando este rasgo cultural? Propongo estas preguntas a modo de ejemplo que, por analogía, podemos extender a otros campos (más o menos críticos) ¿Qué pasa con la violación iniciática, tan común en nuestras culturas? ¿Qué pasa con la prostitución?

Por mi parte, insisto, creo en la educación no sexista, en el conocimiento y la contrastación de modelos culturales o propuestas más equitativas y justas,

puestas a debate, en el que las aristas más oscuras y sus costos tenga una merecida reflexión: minuciosa, detenida, abierta y pública. Pero, suele haber sobre estas cuestiones lo que Pablo Freire denominó “una cultura del silencio”, y el silencio y el ocultamiento son los enemigos más sutiles para el ejercicio del propio discernimiento. En suma, existe una fuerte tensión entre ambos conceptos, que por lo general cada país la resuelve en virtud de leyes debatidas en sus respectivos parlamentos a tal fin (o por imposición). Desde un punto de vista ético-filosófico la tensión subsiste, y no en pocas oportunidades los estados fallaron *contra* los derechos de las mujeres, apoyando cuestiones de tipo identitario o marcado por las tradiciones, en tanto marcaban el lugar del poder, lo que es fácil de comprobar con una rápida mirada incluso a la historia reciente.

Partiendo de entender que el fenómeno de la globalización no se homologa al de interculturalismo y que vivir en un mundo red, pone de manifiesto lo opresivo del mercado global, reconocemos que hay fuertes movimientos sociales de resistencia. ¿Cree que finalmente se logrará debilitar las jerarquías de dominación patriarcal? ¿Pueden lograrlo solas las mujeres?

MLF: No lo sé. Sola/solo difícilmente alguien logra algo. Se necesitan alianzas entre mujeres y con varones que comprendan la cuestión y estén dispuestos a colaborar.

De hecho, muchas leyes en pro de las mujeres se han sancionado gracias a los votos de muchos varones. No obstante, es un mundo en el que sigue primando la doble moral: la ley por un lado y los obstáculos para que se cumpla por otro. Se trata de “resistencias”, conscientes y a veces inconscientes, a que las cosas cambien: nadie sabe qué viene detrás de los cambios y hay demasiados mensajes apocalípticos que hacen que muchas personas les teman. La globalización tiene dos caras: una económica (no sé a dónde vamos a ir cuando se agoten los recursos del planeta, tal como lo conocemos porque será imposible aplicar “más de lo mismo”); la otra es cultural: el avance cultural de Occidente, actualmente en su variante estadounidense, genera grandes resistencias, locales y globales. La retracción del paradigma de los derechos en pos del paradigma identitario debe mucho a esas resistencias y a la necesidad de preservar(se) más allá de la “invasión” cultural, una de cuyas marcas más evidentes en las nuevas generaciones es la incorporación creciente de términos en inglés y el mal uso, también creciente, del vocabulario y la sintaxis castellana. En la actualidad, parecería que la jerarquía patriarcal se debilita, pero no tenemos información

suficiente sobre cómo se está reconstituyendo, por ejemplo, a nivel tecnológico. Poco más puedo decir además de esto.

Finalmente, si hay un nuevo imaginario político ¿en este nuevo imaginario cree que se debilitan o fortalecen las jerarquías del género? ¿A la educación, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales qué papel le asigna?

MLF: Vamos entrando en el campo de las posibilidades. Si miro hacia atrás, al menos en nuestro país y en Occidente en general, mucho se ha logrado. Pero ya saben que no creo en un avance lineal hacia “un futuro promisorio y mejor”. Hay imponderables, hay avances y estancamientos que dependen de las circunstancias y de un conjunto complejo de factores externos a las luchas de las mujeres. Si de nosotras dependiera, me atrevería a decir que sí, de modo rotundo. Pero el mundo es complejo y las pujas de poder entre Estados, además de las que hay entre individuos (varones y mujeres) son impredecibles. Apuesto, como he dicho, a la educación, apuesto a que un número importante de personas quieren conformar una sociedad más justa, apuesto a que las ciencias sociales brinden una mayor comprensión de las estructuras en las que estamos inmersos, y de sus zonas oscuras, para impulsar los cambios necesarios para que efectivamente el mundo sea menos jerárquico.

Referencias bibliográficas

- Castellanos, G. (2006). *Sexo, Género y mujeres: tres categorías en pugna*. Cali: Universidad del Valle.
- Cerletti, A. (2009). Por una enseñanza no sexista de la filosofía. En *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, pp. 199-206. Buenos Aires: Eudeba.
- Cerletti, A. y Couló, A. C. (orgs.) (2015). ¿Qué le dan el feminismo y la teoría de género a la filosofía y su enseñanza? En: *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*, pp. 89-102. Buenos Aires: Noveduc.
- Femenías, M.L. (1996). *Inferioridad y exclusión: Un modelo para desarmar*. Buenos Aires: Nuevohacer.
- Femenías, M.L. (2005). El feminismo académico en Argentina. *Labrys* 7. Universidad de Brasilia.
- Femenías, M.L. y Soza Rossi, P. (2018). El cuidado, ¿una cuestión de género? En: Domínguez Mon, A. & otros (comps.). *Cuidados en salud, derechos y*

género, pp. 75-92. Buenos Aires, IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
Recuperado de: <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1693>

Femenías, M.L. (2019). *Ellas lo pensaron antes*. Buenos Aires: Ediciones LEA.

Palacio de Caeiro, S. (Dir.) (2021). *Mujeres y sus derechos en Argentina (una revisión en el contexto nacional e internacional)*, vol. 1 y 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Ley.

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. España: Universidad de Valencia

RESEÑA: *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

*por Susana Ferreyra***

*

Compilación de trabajos
presentados a las XVIII
Jornadas Nacionales y VII
Internacionales de Enseñanza
de la Historia Córdoba, 2020.

IN MEMORIAM del
Dr. Joan Pagès Blanch

LIBRO DIGITAL.
2021, 533 PÁGINAS.

**

Universidad Nacional de
Córdoba.
susuferreyra@gmail.com

Este trabajo de compilación surge, tal como se lee en su Prólogo, como una manera de continuar con el intercambio académico y la difusión de saberes que es característica de los encuentros que nuestra Asociación, (APEHUN), realiza todos los años y ante las imprevistas circunstancias que a todos nos planteara la pandemia y el aislamiento social preventivo dispuesto por el gobierno nacional desde principios del año 2020, se impidió la realización de las Jornadas que debieron realizarse en Córdoba.

Las Jornadas (que serían las XVIII con carácter nacional y VII internacional y tendrían varias modalidades, Conferencias, Paneles, Mesas de trabajo, Talleres) fueron primero suspendidas y luego postergadas indefinidamente por el Comité Organizador y, ante esa situación, para no abandonar la posibilidad del debate fecundo y el compartir experiencias, discusión y reflexión teórica sobre nuestra tarea, además de renovar lazos con colegas con los que compartimos mucho más que solo la similitud en la labor, surgió la iniciativa de llegar a todos a través de la publicación de un e-book que contuviera todos los trabajos presentados como ponencias a las Jornadas.

Y así llegó, a mediados/fines de 2021 el trabajo que hoy estamos reseñando. En su Prólogo, se detallan algunas de las circunstancias ya expuestas, se mencionan los Objetivos con los cuales se convocó a la escritura de ponencias, y se detallan los Núcleos a partir de los cuales se organizarían las exposiciones.

Por otra parte, se expone el dolor que el fallecimiento del profesor Joan Pagés, en su Barcelona natal, provocara en cada uno de nosotros, miembros de APEHUN, amigos y discípulos, muchos, de este reconocido y muy querido didacta de las Ciencias Sociales, a cuya memoria se dedica la producción. Las palabras del Prólogo sintetizan ese sentimiento.

Como si las circunstancias contextuales no fueran suficiente, a mediados de año nos dejó con una tristeza infinita, inexpresable, el fallecimiento de Joan Pagés, a quien no sólo consideramos un Maestro, un formador, sino que, además nos honrara con su amistad a muchos de nosotros y fuera el orientador académico de tantas y tantas tesis doctorales y de posgrado en general de los miembros de APEHUN y uno de los más claros apoyos a nuestra publicación *Reseñas de Enseñanza de la Historia* desde su primer número. (Ferreyra et al., 2021, pp. 10-11)

Luego, se inicia una exposición de los trabajos siguiendo el criterio de respetar la disposición en Núcleos y la organización, al interior de ellos, que les fuera dada a las ponencias por los Coordinadores de los núcleos, quienes elaboraron una detallada Presentación para este e-book.

Su lectura atenta da cuenta de cada uno de los artículos, detallando sus autores, aportes y contribuciones a la temática de los núcleos, con lo cual consiguen el objetivo principal de la propuesta que es el de acercar esa discusión teórica, metodológica y experiencial, en este caso: a los lectores y lectoras. Seguimos en esta reseña muchas de sus reflexiones que nos han servido de herramientas y aportes.

Núcleo 1: *Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales* fue coordinado por los colegas Eduardo Devoto (UNMDP), Nancy Aquino (UNC) y Lucrecia Alvarez (UNL).

Este núcleo es el único que, por decisión de sus coordinadores, se organiza en tres bloques, de acuerdo con los objetos de estudio, problemas y/o tópicos que abordan. Dicha organización permitirá al futuro lector recorrer las diferentes comunicaciones en virtud de sus intereses o inquietudes. El Bloque 1, *Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales* contiene tres trabajos, dos de la UAdeR, Gatti, Zatti & Céparo y Unrein & Zárate, y uno de la UNT, Huerga & Cudmani, en el que las/los autoras/res reflexionan centralmente sobre las prácticas docentes reflexivas y la formación docente inicial desde investigaciones situadas y contextuadas, sobre todo en instancias de residencia docente. El Bloque 2, *Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia*.

Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores, según analizan sus coordinadores y coordinadoras

(...) recupera trabajos que articulan las voces de diferentes actores educativos, que se interrogan por las vinculaciones, posibilidades y desafíos: del contexto digital en que vivimos, la utilización e impacto de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria y los cambios a futuro en las prácticas de enseñanza; entre estudiantes practicantes, docentes coformadores y formadores durante la experiencia de práctica final de la carrera en la universidad; y sobre la enseñanza del tiempo histórico y la historia reciente a partir de las intervenciones de estudiantes avanzados y docentes formadores. (Ferreyra et al., 2021, p. 15)

Recoge dos trabajos de investigadoras e investigadores de la UNMdP, Marchetti & Bazán y Fernández & Zuppa, acerca de la inclusión de medios digitales en la enseñanza y los vínculos entre coformadores y formadores en instancias de práctica. Para cerrar este bloque de trabajos, colegas de la UNL, Álvarez & Coudannes Aguirre, vuelven sobre la relación entre los sujetos implicados en las prácticas y residencias docentes en relación con la enseñanza de la temporalidad. El Bloque 3, *Curriculum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s). Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental*, reúne investigaciones sobre pensamiento histórico y la formación en ciudadanías a partir de análisis curriculares, de la práctica docente y de los aportes teóricos- epistemológicos en el campo de la producción académica. Son tres trabajos de la UNC, dos de ellos indagando acerca de la categoría “pensamiento histórico” en el acervo de la Revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (APEHUN) Aquino & Ferreyra y Chauherba, Toibero & Sánchez y el abordaje de las finalidades de la enseñanza de la historia en relación con la construcción de una ciudadanía crítica. El otro, Edhad, Juan & Sayago, *Construyendo otras masculinidades en la enseñanza de la historia: aportes del pensamiento histórico para la crítica y desnaturalización de la masculinidad hegemónica*, propone una mirada actual sobre el pensamiento histórico, la problematización de las relaciones de género y la deconstrucción de la masculinidad dominante enfocada en las representaciones sociales presentes en los trayectos formativos de las y los docentes. Finalmente, Eduardo Devoto (UNMdP), aborda la evaluación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Algunas interpretaciones sobre sus fundamentos y presupuestos curriculares, utilizando categorías vinculadas al pensamiento socio-histórico, realiza un

análisis interpretativo de los presupuestos epistemológicos sobre evaluación de los aprendizajes, en los Diseños Curriculares para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Tal como dicen sus coordinadores, creemos que las y los colegas investigadores encontrarán en la lectura de estos trabajos un aporte a sus propias indagaciones y más reflexiones compartidas.

Núcleo 2. *Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. Coordinado por Erwin Parra (UNCo), Rocío Sayago (UNC) y María Noel Mera (ColMex-UNC), reúne trabajos

(...) que recuperan el valor de pensar los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales desde el campo de la didáctica, entendida esta como una ciencia social construida en y desde las prácticas que –al teorizarlas y mirarlas analíticamente– puede contribuir, por un lado, a comprenderlas y a transformarlas mediante propuestas de enseñanza alternativas y, por el otro, debería considerarse uno de los campos de referencia por excelencia en la formación inicial continua del profesorado. (Ferreyra et al., 2021, p. 157)

Desde miradas que abordan conceptualizaciones o categorías vinculadas al Pensamiento Histórico, como la conciencia, la memoria y la cultura históricas revisan secuencias didácticas y enfoques, *temáticas y sujetos que permanecían desplazados de los discursos hegemónicos*. Desde la UNSa, Osán Ramírez investiga prácticas de lectura y los usos de tecnologías en los vínculos que el estudiantado de Nivel Superior Universitario establece con el conocimiento y el pensamiento histórico. La colega mexicana Rodríguez Hernández (Universidad Nacional Autónoma de México) en *Propuesta para evaluar el pensamiento histórico: Un cuestionario sobre la Conquista de México*, indaga a partir de un cuestionario en las reflexiones de estudiantes secundarios sobre este proceso de 500 años de la conquista de México. Dos trabajos de la UNC ponen el acento, por una parte Lenzi & Sotelino, en dos dimensiones centrales que constituyen el pensamiento histórico: la narración y la imaginación históricas y sus potencialidades en términos de educación para la ciudadanía. Y, por otra, a partir de su preocupación por el resurgimiento del racismo y la xenofobia, así como de los nacionalismos, Druetta & Sayago sostienen que esta situación es producto del status quo neoliberal, y asumen que esos discursos interpelan la necesidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historia en la formación de ciudadanías que reconozcan y deconstruyan los modelos históricos de alteridad. El trabajo de Brunas (UNCatamarca) recupera voces de estudiantes

y profesores de historia en una escuela preuniversitaria, se propone trabajar propuestas de enseñanza desde una pedagogía de la memoria que contribuya a la formación ciudadana. Carrasco, Losino Demarchi & Velaz (Escuelas Secundarias del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, Argentina) abordan una propuesta para el aula de escuela secundaria, a partir de reconocer la violencia de género –y, en particular la violencia hacia las mujeres– como un problema a ser trabajado, desde una historia global. La perspectiva de género enmarca también otro trabajo de la UNC. Lapenta & Sansón se interrogan en su trabajo acerca de cómo se incorpora la perspectiva de género y de qué manera son incluidas las mujeres y el movimiento LGTB en la construcción de manuales para Nivel Secundario. Tres trabajos enmarcados en la UNComahue, Tosello (UNCo-UAB) & Jara (UNCo), Funes & Muñoz y Añahual, Arangue & Jara proponen un conjunto de orientaciones teóricas y empíricas dentro de la investigación didáctica, que colaboran en la indagación de la historia global como fuente para la educación ciudadana, reflexionan sobre la investigación didáctica del conocimiento social y las articulaciones entre conocimiento social, educación y política. Arangue, Añahual & Jara dan cuenta en su trabajo de la información obtenida a partir de una investigación realizada sobre cómo producir conocimiento acerca del aprendizaje de la historia escolar a partir de la utilización de dispositivos digitales con metodología de grupo focal mirando qué aportan los recursos digitales al aprendizaje de la historia escolar. Killner & Andreozzi (Escuela Normal Superior, UNS) nos traen la problemática del Nivel Primario y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Núcleo 3. *Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos*. Silvina Miscovski (UNRC), Desirée Toibero (UNC), María Rosa Elaskar (UNCu) tal como expresa el título, el apartado recoge experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos. Contiene dieciséis trabajos de Argentina y uno de la UFMGS de Mato Grosso do Sul (Brasil). Sus coordinadores expresan que

(...) es posible advertir que los autores coinciden en una interpretación de la experiencia como espacio de acción y transformación, por lo que proponen interrogantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en diferentes contextos desde la apertura a una práctica reflexiva. (Ferreyra et al., 2021, p. 317)

Todos los trabajos se proponen el abordaje de la enseñanza de la construcción de ciudadanía, algunos recuperan fuertemente la nueva situación contextual de la pandemia y lo que ello ha producido en las aulas de distintos niveles y

contextos, haciendo eje en las capacidades diferentes que este requiere para enseñar y para aprender.

En este marco se inscriben trabajos de la UNL, Coudannes Aguirre, Andelique & Ruiz, de la UNCuyo, Elaskar & Puebla; Figueroa; Moya & Ríos Tapia de la UNComahue, Salto, Parra, Añahual & Mazzon y López, Gunzelmann & Jara, de la UNC, Rodríguez Muti de la UNT y Sena, alguno de ellos enfocado en el uso de las nuevas tecnologías y el aula virtual, otro en las incertidumbres que este contexto supuso para las prácticas y residencias docentes. Uno especialmente enfocado en Experiencias de enseñanza en Educación en Contextos de Encierro: Panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son mirados (que son miradas, que son mirados) De Caso, Espasa, Ledesma & Cavallaro. Muy interesantes también resultan propuestas vinculadas a experiencias en la elaboración de materiales y reflexiones sobre la cultura digital en relación con el abordaje de las problemáticas sociales. Otro grupo de artículos, presentados en este núcleo, dan cuenta de la enseñanza de la historia local y regional y la construcción de ciudadanía vinculada a la formación de una conciencia local y regional (Leiza & Martínez y Balma), a través de incorporación en la currícula de contenidos relacionados al espacio próximo y la recuperación de la memoria, (Sotelo) sobre libros infantiles prohibidos, a través de la organización y catalogación de fuentes documentales y experiencias de prácticas socio-comunitarias capaces de problematizar el pasado reciente. Estos también son los casos de los trabajos de los colegas de Mato Grosso do Sul, Zarbato & Ayabe, del Instituto Federal Artigas (Mentasti), y de Río Cuarto (Wagner).

En el marco de la diversidad que los relatos de experiencias siempre proponen, tanto para ser abordados luego desde la investigación, como para la discusión enriquecedora de las prácticas situadas, este núcleo plantea claramente lo que está en nuestras aulas, o sea la siempre cambiante relación entre el conocimiento, las estrategias de enseñanza, las diferencias en los aprendizajes. En esta época tan singular, además, enmarcados en la excepcionalidad de la virtualidad y la pandemia.

Para cerrar, entendemos que la propuesta que este e-book representa con sus más de 500 páginas, nos aproxima a las realidades profundas de nuestras aulas tanto primarias como secundarias y superiores universitarias o no, no sólo en el país sino en otros espacios latinoamericanos. Como está dicho, su compilación no ha sido un trabajo fácil, sin embargo, consideramos que su lectura, en partes, o en su totalidad, significará un aporte valioso a la construcción de conocimientos compartidos.

Acerca de RESEÑAS de Enseñanza de la Historia

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia, es una publicación anual, académica y específica de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales -APEHUN- que se edita desde 2003. Se enfoca en temáticas referidas a la investigación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia en todos los niveles del sistema educativo. A la didáctica de la historia y su relación con la disciplina de referencia y con las ciencias de la educación. A las finalidades y tradiciones epistemológicas y a la formación inicial y continua del profesorado. Su orientación interdisciplinaria pone al alcance de estudiantes, profesores e investigadores: artículos, dossier, entrevistas y reseñas de una extensa cobertura de estudios regionales, nacionales, latinoamericanos e internacionales.

Reseñas de Enseñanza de la Historia tiene como objetivos:

- Dar a publicidad trabajos de alta calidad científica y originalidad sobre el estado de la investigación y los avances logrados en la enseñanza de la historia, en Argentina, Latinoamérica y en los otros países del mundo.
- Promover intercambios de investigaciones, experiencias e informaciones entre docentes-investigadores e instituciones, para reflexionar críticamente sobre los fundamentos y sentidos formativos de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

Políticas de Sección

-Artículos

-Entrevistas

A instancias del Consejo Editorial **Reseñas de Enseñanza de la Historia** publicará entrevistas de académicos que contribuyan a fundamentos, innovaciones y/o discusiones en el campo disciplinar de la didáctica de la historia.

-Dossier

A instancias del Consejo Académico y Consejo Editor, se designará a un profesor o profesora responsable para organizarlo y tendrá vigencia hasta la publicación del dossier. Los volúmenes 2022 serán sobre:

-Didáctica de la Historia y género

Organiza Jesús Marolla Gajardo Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.

-Aulas de historia: articulación entre inclusión y formación

Organiza: Karina Carrizo Orellana Universidad Nacional de Salta.

-Reseñas

-Normas para autores

Presentación de Colaboraciones y Normas Editoriales

1. Los trabajos a publicar deben ser remitidos al Consejo Editorial resenas.apehun@gmail.com
La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
3. Extensión: los *artículos* no deben exceder las 15 páginas que incluirán resúmenes, notas, gráficos, cuadros, bibliografía y anexos. Las *reseñas* de libros, revistas, publicaciones digitales u otro material no deben superar las 5 páginas. (las obras reseñadas no deben superar los dos años de publicadas).
4. Los artículos se presentarán en Word, o compatible. El tamaño de página será **A4**, en sentido vertical, con **2** cm en los márgenes izquierdo, derecho, superior e inferior, sin numerar. Se utilizará letra Times New Roman, tamaño **12**, sin sangría e interlineado uno y medio.

5. El artículo debe consignar Título en idioma original y en inglés, Resumen en idioma original y en inglés con una extensión de 1000 caracteres con espacios, y Palabras clave de **3 a 5** en idioma original y en inglés.
6. Datos de autor/a. Nombre y apellido irán debajo del título a la derecha con supraíndice *, a pie de página se consignará institución de pertenencia, sin siglas, e-mail y ningún otro dato.
7. Citas textuales. Las que no superen las **4** líneas de extensión se ubicarán dentro del cuerpo de texto, con idéntica fuente que el texto, entrecomilladas. Si su extensión es mayor a 4 líneas deberá ubicársela fuera del cuerpo de texto, con un espacio arriba y uno abajo, sin comillas y en letra tamaño 11.
8. Notas. Se insertarán al pie de página, luego de la palabra o signo de puntuación sin espacio intermedio. La numeración en el cuerpo de texto comenzará en 1, será correlativa, en números arábigos, superíndice.
9. Cuadros, tablas, figuras y gráficos. Se deberá conservar la numeración correlativa. Si se trata de una imagen (foto) se consignará el crédito correspondiente: título de la imagen, autor y año. Resolución mínima: 300 dpi.
10. La BIBLIOGRAFÍA observará las normas APA (American Psychological Association) última versión adaptada al español. Sólo se consignará la referenciada en el artículo.
11. **Las colaboraciones se recibirán durante todo el año.**

Proceso de evaluación por pares

Reseñas de Enseñanza de la Historia informará de la recepción de los originales recibidos. La Revista podrá rechazar un artículo, sin necesidad de proceder a la evaluación, cuando considera que no cumple con el perfil de la revista o con las normas de publicación.

Las contribuciones se someterán a evaluación, a doble-ciego, de especialistas designados por el Consejo Editorial. En todos los casos, se mantendrá el anonimato tanto de autor como de los evaluadores. En caso de discrepancia, se enviará a un tercer evaluador.

La aceptación definitiva de una contribución será comunicada a los autores en un plazo máximo de cuatro meses.

Política de acceso abierto

Reseñas de Enseñanza de la Historia facilita el acceso abierto de todo su contenido desde su publicación en esta edición electrónica, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor y mejor intercambio global del conocimiento.

Políticas éticas de la publicación de Reseñas

- a) **Conflicto de intereses**
- b) **Ética y diseño de estudios**
- c) **Normas éticas para la revisión.**
- d) **Originalidad de las publicaciones y política frente al plagio**

La selección de artículos se realiza mediante un proceso de revisión externa bajo el mecanismo de doble ciego, y no discrimina a los autores por la categoría académica o profesional, por el origen geográfico ni género.

Se entiende que el proceso editorial debe ser transparente, minucioso, imparcial y justo, para lo cual incorpora los siguientes principios y políticas que se inspiran en estándares internacionales.

a) **Conflicto de intereses**

Se entiende por tal cuando se produce una divergencia entre los intereses personales de un individuo y sus responsabilidades respecto a las actividades científicas que lleva a cabo, ya sea como autores, revisores y miembros del comité editorial, que puedan influir en su juicio crítico y en la integridad de sus acciones. Los conflictos de intereses pueden ser de tipo económico, cuando el participante en el proceso de publicación ha recibido o espera recibir dinero por las actividades relacionadas con la investigación y su difusión. En este caso, los autores están obligados a declarar, al momento del envío del manuscrito, que no recibirán de la revista ningún tipo de compensación monetaria. Existen también conflictos de intereses académicos, cuando los revisores o editores permiten que una determinada tendencia teórica, metodológica o ideológica puedan sesgar su evaluación del trabajo de otros que estén en desacuerdo con sus perspectivas, o demorando la publicación sobre tales bases.

Por último, los editores tendrán especial cuidado en seleccionar revisores que no pertenezcan a la misma institución o equipo de investigación de los autores. Por otra parte, los editores no se involucrarán en el proceso de revisión y edición de manuscritos cuyos autores trabajen en el mismo centro, sean familiares, o hayan tenido diferencias personales. En estos casos, se delegará a otro editor para su gestión sin permitir la influencia de ese miembro en el proceso de selección de revisores ni en el resto de la edición.

b) Ética y diseño de estudios

Se considera un fraude científico la manipulación sesgada, información engañosa, comunicación selectiva, invención, falsificación, o el ocultamiento o tergiversación de datos. En caso de detectarse una práctica de este tipo, el artículo será inmediatamente retirado del proceso editorial. Asimismo, los autores deben declarar al enviar sus manuscritos, que poseen el permiso del archivo o repositorio donde se obtuvieron los documentos que se anexen al trabajo.

c) Normas éticas para la revisión.

Los revisores conocen que el manuscrito en proceso de revisión es información privilegiada y deben tratarla como confidencial. No tienen permitido compartirla con ningún otro colega. Las críticas y comentarios sobre los manuscritos se mantendrán en estricta confidencialidad durante el proceso de revisión por parte de revisores y editores, y ninguno de los mismos podrá hacer uso personal o profesional de ellos o los datos allí contenidos. Los revisores que sospechen acerca de la posibilidad de algún tipo de fraude lo notificarán confidencialmente al editor y no podrán compartirlo con otras personas.

d) Originalidad de las publicaciones y política frente al plagio

Serán publicados trabajos originales, que no hayan sido previamente publicados ni que estén siendo sometidos a consideración o siendo evaluados por otras publicaciones en su totalidad o en alguna de sus partes. Esta situación deberá constar en el envío de la carta a los editores que presentan los autores al enviar sus manuscritos.

Las siguientes instancias constituyen plagio:

a) Se incurre en plagio directo cuando

- Se omite la autoría o no se cita lo glosado

- Se realizan cambios mínimos en el texto de un tercero y se presenta como original.

b) Aunque se anota la autoría, el plagio se presenta porque el texto original se reproduce con unos pocos cambios que no constituyen paráfrasis.

c) Se incurre en plagio complejo cuando existen una referencia de autoría original, pero se señalan con inexactitud las páginas de la fuente.

d) El parafraseo como plagio ocurre cuando se parafrasea y no se anota la referencia a la fuente original. El parafraseo no se considera plagio cuando no domina por sobre el trabajo de quien escribe, se utiliza para permitir al autor interactuar críticamente con los puntos de vista de otra persona, y debe mencionar la fuente correctamente.

e) El “auto-plagio” o fraude de reciclaje ocurre cuando se le cambia la apariencia a un trabajo propio y se presenta como si fuera otro distinto o se omite la indicación de que el trabajo está siendo reciclado

Para tratar los casos de plagio se siguen estos procedimientos:

- Si se detecta plagio, se informa a los editores de la revista y se les piden sus comentarios
- Se envía al autor la evidencia del plagio detectado y se le pedirá una respuesta.
- Si la respuesta no es satisfactoria, el manuscrito no será sometido a evaluación externa y la revista no recibirá más artículos de esos autores. A su vez, si correspondiere, se informará al medio en el cual fue publicado el artículo original plagiado (ya sea que se trate de autoplagio o de copias de terceros).

Consejo Editorial

