



FOTOS: Irina Morán – Revista Alfilo – Periodista Feminista. Militante de Ni Una Menos Córdoba y Mujeres por un parto Respetado

PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS

Laura Beatriz Valdemarca¹

Resumen: El artículo reseña la matriz que sostuvo la enseñanza de la historia desde el siglo XIX, gestada en la necesidad de fundar un conocimiento común sobre el pasado heroico que a la vez sirviera para inculcar valores. Recorre algunas modificaciones y postula cómo las mismas no incidieron en el modelo androcéntrico inicial. Recupera que desde hace tres décadas venimos realizando modificaciones que esperamos, tengan consecuencias en los aprendizajes escolares y en la formación de ciudadanos y proponer algunos textos para el trabajo de cuestiones relativas a la violencia política y económica con perspectiva de género, en las aulas.

Palabras clave: Enseñanza. Perspectiva de género. Violencias

THINKING THE TEACHING OF HISTORY FROM THE GENDER PERSPECTIVE IN ARGENTINEAN SCHOOLS

Abstract: The article reviews the matrix that sustained the teaching of history since the nineteenth century, gestated in the need to found a common knowledge about the heroic past that at the same time served to inculcate values. Go through some modifications and postulate how they did not affect the initial androcentric model. Recover that for three decades we have been making changes that we hope, have consequences for school learning and citizenship training and propose some texts to work on issues related to political and economic violence with a gender perspective, in the classroom.

Resumo: O artigo revisa a matriz que sustentou o ensino da história desde o século XIX, gestou na necessidade de encontrar um conhecimento comum sobre o passado heróico que ao mesmo tempo servisse para inculcar valores. Passar por algumas modificações e postular como elas não afetaram o modelo androcêntrico inicial. Recupere que há três décadas estamos fazendo mudanças que esperamos, tenham consequências para o aprendizado escolar e para a formação em cidadania e proponha alguns textos para trabalhar em questões relacionadas à violência política e econômica com perspectiva de gênero, em sala de aula.

Key words: Teaching. Gender perspective. Violence.

INTRODUCCIÓN

En el siguiente artículo me propongo reflexionar en torno a la experiencia de innovar en temas educativos, en este caso, desde la perspectiva de género y sus posibles abordajes conceptuales y metodológicos en las escuelas de Argentina. Asimismo intentaré aportar elementos concretos para utilizar en las aulas, desde una particular metodología de reconstrucción del pasado reciente que es la de la historia oral tomando el testimonio de diversos protagonistas para hacer conocer procesos relevantes y revisar paradigmas a partir del conocimiento de sus experiencias vitales.

El siglo XXI en Argentina, ha impuesto a la enseñanza escolar metas similares a las que tenemos quienes compartimos y difundimos, como adultos conocimientos de las

¹ El artículo reseña la matriz que sostuvo la enseñanza de la historia desde el siglo XIX, gestada en la necesidad de fundar un conocimiento común sobre el pasado heroico que a la vez sirviera para inculcar valores. Recorre algunas modificaciones y postula cómo las mismas no incidieron en el modelo androcéntrico inicial. Recupera que desde hace tres décadas venimos realizando modificaciones que esperamos, tengan consecuencias en los aprendizajes escolares y en la formación de ciudadanos y proponer algunos textos para el trabajo de cuestiones relativas a la violencia política y económica con perspectiva de género, en las aulas.

diversas disciplinas. Aspiraciones como la revisión de paradigmas, los aprendizajes críticos, las capacidades analíticas y las rupturas epistemológicas son moneda frecuente en los diseños curriculares que orientan la enseñanza en todos los niveles. Paralelamente, se plantea a la escuela la meta de formar ciudadanos que viviendo en democracia sepan respetar los derechos, las diversidades y los valores de un mundo y sociedad tolerantes como lo señala el documento de la Subsecretaría de Promoción y Calidad Educativas, al detallar los aprendizajes fundamentales a promover desde el área de ciudadanía y humanidades para todos los niveles educativos.²

En lo que afecta a las humanidades y las ciencias sociales, la enseñanza escolar argentina ha incorporado entre sus innovaciones temáticas las cuestiones relativas a la memoria del terrorismo de estado o del pasado traumático originado en las persecuciones políticas de los años setenta. Esto sucede, al menos desde la década del noventa del siglo pasado y ha sido resultado de políticas públicas y de la persistente tarea de memoria de los organismos de derechos humanos. Con altibajos, con diferencias en los abordajes y en los compromisos institucionales, los temas de la violencia política y sus consecuencias en la sociedad y entre la ciudadanía, están legitimados para tomarse en las escuelas. Esto va unido a la instalación de la fecha del 24 de marzo como día de duelo nacional, siendo parte de las efemérides escolares y pasando a conformar el abanico de los rituales conmemorativos. Podríamos decir que en parte, la dictadura militar es un tema normalizado además de legitimado como plantean críticamente De Amézola (2008) y Raggio (2004). Si bien se trata de un tema de la historia reciente, que suscita numerosas reacciones, es importante reconocer que se trabaja en las escuelas como conmemoración y como contenido, especialmente en los últimos años de la educación secundaria, cuando los estudiantes transitan su adolescencia.

Por otra parte, se incorporaron como contenidos a enseñar en los diseños curriculares aquellos referidos a la historia reciente y en algunos casos, aplicando el calificativo de local. Este anclaje también es de suma importancia ya que permite reconocer procesos históricos próximos en el espacio, lo que no era típico en la enseñanza escolar ya que los libros de texto referían a procesos nacionales, cuando en realidad se concentraban en procesos de la ciudad de Buenos Aires, capital de la nación, opacando regionalismos y la diversidad propia del país.

² www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/Ciud-y-Humanidades2.pdf (consultado el 25 de agosto de 2018)

La renovación por la historia reciente nos permite disputar la incorporación de otros temas, o las perspectivas de sus abordajes a partir de debates y aportes historiográficos que nos permiten detectar áreas de vacancia en los aprendizajes escolares y representan nuevas oportunidades para enseñar y sensibilizar frente a la diferencia de cualquier índole: racial, cultural, económica, de género, etc.

La incorporación de la historia reciente y abordajes próximos en el tiempo, desde las otras ciencias sociales, también nos permite mejorar las experiencias formativas de ciudadanías; nos sentimos en condiciones de buscar lo diverso como formadoras de la identidad, habida cuenta de que el paradigma liberal/positivista que marcó los diseños curriculares durante más de un siglo, se encuentra, afortunadamente, en crisis en la mayor parte de los espacios educativos, desde la universidad hasta las escuelas. Esta crisis no significa su no-existencia ya que aquel paradigma funcional a la instalación de una perspectiva prácticamente unívoca de nación, de ciudadanos, de familias, de lo histórico, etc. convive con otras renovaciones que provienen de los diseños curriculares y de las experiencias vitales en un país que transita por primera vez casi cuatro décadas de democracia con todo lo que ello significa en posibilidades de politicidad de las personas en un marco de convivencia diferente del autoritario al que veníamos acostumbrados varias generaciones de argentinos.

En este contexto, apoyamos y venimos aportando para la generación de herramientas que promuevan conocimientos de grupos subordinados, tanto desde una perspectiva de género como de la perspectiva misma de la subordinación: inmigrantes, personas en situación de pobreza, jóvenes y niños y todos aquellos sujetos cuyo análisis nos permita deconstruir el paradigma patriarcal que básicamente signó los contenidos y abordajes en los sistemas educativos argentinos durante un siglo.

Se abren nuevas oportunidades para introducir temáticas que nos preocupan como sociedad y que hacen a las ciudadanías, a las democratizaciones y que son posibles de trabajar desde los momentos primeros del sistema educativo, tal es el caso de las problemáticas de género, identidad, violencias, derechos, en fin aquellos que vinculados a las disputas clásicas del feminismo, hoy han logrado, precisamente por esas disputas una presencia más asidua en el espacio público.

Incorporar las problemáticas de género en la escuela presenta oportunidades y aristas. Como todo aprendizaje, los maestros y profesores se enfrentan con paradigmas y estereotipos, los propios y los ajenos, estas son las aristas que debemos superar para generar aprendizajes renovados y que alimenten ciudadanías más plenas que las que

traemos, vivimos y enseñamos. En relación a los propios modelos, creemos que es fundamental fortalecer sus formaciones para que, partiendo de crisis y rupturas epistemológicas que significan precisamente las capacidades de cuestionar nuestros propios estereotipos podamos ponernos en el lugar de guiar a los estudiantes para que puedan revisar sus propios modelos y en el mejor de los casos, que esto sea acompañado por las familias.

Los docentes debemos prepararnos en muchos sentidos: estudiar y crear nuevas formas de recrear lo nuevo en las aulas escolares para aprovechar las oportunidades que nos brinda el sistema educativo a través de sus diseños curriculares renovados, la legitimidad de nuevos debates feministas y el lugar que ocupan los mismos en los ámbitos académicos y públicos, los aportes de esos debates y las nuevas sensibilidades. Este conjunto de oportunidades no es regular ni homogéneo y así como hay oportunidades también hay resistencias, pero nuestras aulas y especialmente nuestros alumnos nos brindan la ocasión de sensibilizar, aprendiendo y para eso debemos estar preparados y confiar en nosotros mismos en tanto sujetos con potencialidades, al igual que nuestros estudiantes.

A continuación reseñaremos brevemente los contenidos tradicionales de la historia en la escuela y algunas modificaciones realizadas durante el siglo XX.

LA FUNDACIÓN DE UNA TRADICIÓN ESCOLAR: LA HISTORIA NACIONAL Y LAS EFEMÉRIDES PATRIAS

Parte importante de la transmisión de contenidos históricos tuvo como meta la formación de una identidad nacional. Así lo reconstruyó Bertoni (1992 p. 7) en un trabajo pionero al que siguieron otros análisis, abordando diferentes períodos. Todos coinciden en el rol del Consejo Nacional de Educación desde 1889 para delimitar los objetivos de la enseñanza de contenidos históricos y las celebraciones en la escuela: “la admiración de los grandes hechos de la historia” Bertoni (1992 p. 21); también se establecían los contenidos y modalidades de su materialización: “lecturas, recitaciones y cantos relacionados con el 25 de Mayo y el 9 de Julio” Bertoni (1992 p. 21). Las jornadas y actividades estaban estrictamente pautadas: concurrencia a las escuelas, uso de los colores patrios, canto del Himno nacional, explicaciones de los maestros y escrituras alusivas por parte de los niños (Bertoni 1992 p. 21).

Es por demás llamativo que, en coincidencia con nuestros tiempos y la

incorporación de nuevos contenidos se hayan producido malestares entre los docentes quienes no se sentían capacitados para enseñar la historia nacional y los diarios del siglo XIX destacaban “que todo estaba por hacerse y no había un programa de historia nacional” (Bertoni, 1992: 22). Es interesante reconocer como lo destaca la autora citada, que la enseñanza de la historia nacional y la celebración de las fechas patrias tuvo un sentido de afirmación de la identidad en una Argentina que, con gran presencia de inmigrantes, observaba cómo estos preservaban sus conmemoraciones, hecho que funcionó como una alarma para los dirigentes. Varios autores han analizado con gran solvencia esta cuestión particular y entre ellos cabe destacar los estudios de Puigross (1991), Finocchio (2007), por citar solo algunos.

En esta oportunidad la principal cuestión que deseo considerar es que se entendió esa recuperación de la historia desde una narración épica y masculina lo cual tuvo consecuencias en las formas de pensar lo histórico y nuestra inserción como ciudadanos en los procesos estudiados, con consecuencias en la experiencia de sentimientos que hacen a la ciudadanía, la historia era algo ajeno y extraño que correspondía a los héroes. Afortunadamente la historiografía viene renovando sus temas y sus perspectivas, aunque siempre es aconsejable insistir en estos tópicos y abordajes durante la formación de profesores, ya que frecuentemente nos encontramos con muchas resistencias y un sentido común instalado acerca de cómo enseñar lo histórico. Dicho sentido común suele optar por el relato pintoresco, unilineal y que eluda lo conflictivo para no trasladar los conflictos a las aulas, herir sensibilidades, provocar discusiones familiares, provocando rechazos hacia la escuela o los docentes, además de climas propicios a la discusión.

Retomando las formas de enseñanza y los contenidos vigentes durante más de un siglo de escolaridad argentina, cabe señalar que un punto no menor es que se conmemoraban hechos y próceres que habían participado de la gesta revolucionaria e independentista a principios del siglo XIX y no se introducían otros contenidos más cercanos temporalmente conforme pasaba el tiempo; la historia estaba congelada en las gestas patrióticas. La narración era lineal y no mostraba conflictos ni disputas, como se ha dicho, salvo con la metrópoli dominante; se opacaban las diferencias regionales y varios actores quedaban negados por su ausencia explícita en las reconstrucciones.

En suma, nuestra identidad se transmitió en las escuelas de acuerdo con un modelo patriarcal que mantenía la memoria sobre los grandes hombres que habían hecho la historia. No había lugar en el relato para otros grupos como los aborígenes, los

afroamericanos, los soldados ni las mujeres, es decir, ningún grupo considerado “minoría” o subordinado dentro de aquel paradigma.

La negación de la existencia de tales grupos no debe ser menospreciada por el carácter performativo que asumen las narraciones: los ausentes no existen ni fueron protagonistas. La historia se entendía y transmitía como el resultado de la acción de grandes hombres y a ellos se debía el cambio. Además de las trágicas consecuencias que tiene este tipo de relato en la subjetividad de las personas, que siempre esperarán al gran hombre y se anularán o no se sentirán partícipes de las continuidades o cambios históricos, reproduce el sistema androcéntrico de dominación.

Por otra parte, cuando se optó por incorporar a algunos de los sectores subalternos en ese relato, se los retrató como sumisos, dependientes y sin pensamiento autónomo como en el caso de los afrodescendientes de quienes se destacaban su ingenuidad, su situación de esclavos y su papel en el mercado de trabajo (Ocoró Loando, 2011). Se evadió el aporte que hubieran realizado en los ejércitos, o la crítica a la situación de esclavitud y a la sociedad de castas impuesta por la política colonial.

Finocchio (2007), recupera el rol de las revistas de formación docente como usinas de ideas para las actividades escolares y destaca los aportes a una historia sin conflictos suscitados desde los sectores subordinados, su acatamiento al mandato social y su coincidencia con los objetivos de los blancos, o sus amos en el caso de la población afrodescendiente.

Como vemos, numerosos autores confirman la idea de la escuela como formativa de una nacionalidad sin disturbios, tal era el mandato de las élites desde sus primeras acciones públicas en torno al tema, y el sistema escolar no lo contradujo, sino que lo reprodujo y en el mejor de los casos, fue incorporando nuevos actores: los afroamericanos/esclavos trabajadores y las damas de la sociedad (porteña) como parte de una pintura de la época revolucionaria; su lugar era el de sujetos que presentaban una cotidianeidad a través del trabajo o las costumbres para ilustrar el paisaje de aquel relato épico. Los pueblos originarios fueron sistemáticamente negados en esos relatos y/o representaciones del pasado, lo cual es coherente con la etapa fundacional de estas tradiciones del pasado, inaugurada a pocos años de las masacres de pueblos originarios en la Patagonia y el Chaco, pero con posterioridad, no se menciona la incorporación de esos actores en los ajustes de las décadas siguientes como se desprende de los análisis de Finocchio (2007), Carretero y Kriger (2010), Puigros (1991), Ferreyra (2015), entre otros.

En suma, el sistema reprodujo durante un siglo un modelo de representación del pasado, lo repitió de manera acrítica y sin reflexiones, legitimando un contenido impermeable a nuevas contradicciones y formateado en un paradigma no solo eurocentrista, sino también machista. La incorporación de actores como los afrodescendientes y las mujeres solo tendió a reforzar el paradigma ya que se les adjudicaba el rol de hacer más ameno el relato, sin provocar ningún cambio en la visión de aquel pasado heroico, resultado de la acción de grandes hombres y del cual hasta se desdibujaba el conflicto que había provocado y perdurado en guerras independentistas.

La convulsionada historia argentina signada por violencias políticas y gobiernos autoritarios, no contribuyó a cuestionar el rol de la escuela en la formación de ciudadanos con otras perspectivas de la sociedad que asumieran los cambios tanto en la enseñanza como en las nuevas corrientes historiográficas, en lo que a nuestro particular entender corresponde destacar.

A decir de Ferreyra (2015, p. 13), los lineamientos pedagógicos del normalismo, estaban en crisis desde temprano pero se trataba de iniciativas individuales, antes que políticas educativas para acompañar a quienes pretendían innovar en la escuela. Habida cuenta que los maestros se formaban en las escuelas “normales” fundadas bajo la impronta sarmientina, basadas en la idea de que el educando era una *tabula rasa* que los maestros debían llenar de contenido, no obstante no llegaron a transmitir un positivismo hegemónico según Tedesco (cit. en Corbiere 1999, p. 49). Es posible también detectar la influencia de educadores vanguardistas en la formación de profesores como Antonio Sobral, Pablo Pizzurno y en algunos casos se introducían cuestiones sociales entre las lecturas destinadas a los educandos (Corbiere 1999, p. 67).

Las innovaciones ponían un gran énfasis en el rol de los maestros como quienes inculcaban valores dirigiendo espiritualmente a los niños (Ferreyra 2015, p. 14) y aunque la escuela argentina era laica, es bastante esperable que los valores inculcados tuvieran un aporte religioso importante y en ese saber también se fundaba la selección de contenidos como los de la historia nacional.

Una renovación importante provino en la década del cuarenta, específicamente con los gobiernos de Juan Domingo Perón, no obstante sus repercusiones en la escuela parecen menos monolíticas de lo que se pensó tradicionalmente. Hubo una renovación de los textos escolares especialmente para la enseñanza de lectura que reintrodujo contenidos tradicionales con los nuevos, basados especialmente en la figura de Perón y su esposa Evita, en la divulgación de los derechos de los trabajadores, de los ancianos y

de los niños, y en la obra social del gobierno. Considero que la matriz en la cual se introdujeron algunos de esos contenidos fue la misma que había armado los relatos anteriores: la galería de próceres, a la cual se incorporaba Perón y el amor a los niños y a los necesitados a través de la figura de Evita. Ambas cuestiones resaltaban la historia heroica y la espiritualidad, en este caso adjudicándola a la mujer. La innovación de cuño peronista, fue precisamente la introducción de la obra de esos gobiernos como lecturas escolares, detalle que valió la destrucción de todos los libros de texto tras el golpe de 1955.

Ahora bien, si debemos reflexionar en torno a qué pudieron producir estos nuevos contenidos, a riesgo de simplificar la mirada podríamos decir que los nuevos temas se introdujeron en la misma matriz con que el positivismo y la escuela normalizadora habían apostado para generar el sentimiento patrio, ahora renovado a la luz de acontecimientos de mediados del siglo XX. En cuanto al rol de la mujer, la perspectiva de género también insiste en la más tradicional, ya que no se destaca el rol de Eva Perón como la mujer que acompaña y desborda de sentimientos bondadosos. La perspectiva sigue siendo insistir en figuras individuales y no sujetos colectivos, de modo que les niñas tuvieron pocas oportunidades para sentirse sujetos activos de su ciudadanía o reconfigurar el rol de la mujer en la sociedad.³

En una época de cambios vertiginosos, la organización burocrática educativa también tuvo sus intersticios por donde colar otras miradas y propuestas. Desde la Comisión Redactora de Programas se estableció la necesidad de incorporar en los diseños curriculares los acontecimientos que sostenían las conquistas sociales de los gobiernos peronistas (Ferreyra 2015, 20). En este caso, proliferaron los libros de lectura para aggiornar contenidos y Corbiere (1999, p. 82/3) cita al menos treinta y seis libros de texto para los niveles primario y secundario entre 1947 y 1955. Las escuelas católicas tenían sus propios textos y se comenzaron a producir para renovar los anteriores, entre 1953 y 1955 (Corbiere, 1999, p. 83).

³ Libros de texto de la época peronista que sobrevivieron a los procesos destructivos pueden encontrarse en: <content/uploads/2015/libro-eva-peron.pdf>; <https://www.libroperonistas.com> (consultado el 24 de agosto de 2018)

REPENSANDO LA HISTORIA DESDE LAS CUESTIONES DE GÉNERO Y EL PASADO RECIENTE

Poco antes de finalizar el siglo XX, algunas de estas clausuras, negaciones y estereotipaciones de nuestro pasado enseñado y representado en las escuelas, se fueron corrigiendo, muy lentamente, pero estaba iniciado el camino. Aunque no inmediatamente pero sucedió al fin, la democracia vino acompañada de la renovación de los diseños curriculares y la incorporación de contenidos de la historia más cercana en el siglo XX. De la misma manera que se pregonaba en el siglo XIX, sucedió que las reformas de contenidos se hicieron un poco antes de que hubiera materiales apropiados para la actualización y capacitación de los docentes. Incluso los historiadores no fueron los primeros en abordar los temas del pasado traumático y el terrorismo de estado tal como se reconoce en diversos trabajos, sino que fueron sociólogos y politólogos quienes trataron los temas de la dictadura de 1976-1983, pero a poco de andar la democracia, desde la historia también se comenzó a abordar aquel pasado traumático. (Franco y Levin, 2007)

Esto se unió con las innovaciones que nos hacían pensar en la historia reciente, historia del presente o pasados recientes y sus abordajes historiográficos además de la instalación de un nuevo paradigma que permitía historizar los hechos de aquel pasado cercano.

Si bien no es el caso de esa discusión, quienes no provengan de la historia deben al menos conocer que la instalación del campo de la historia reciente y qué debe incluir, con qué metodología y cómo se resuelve, conllevó numerosas disputas porque la tradición impuesta y aceptada desde el siglo XIX implicaba que los hechos históricos debían tener un reposo de cinco a tres décadas, antes de ser analizados. Trabajar sobre la historia reciente fue un espacio de disputa por la legitimación del abordaje de un pasado que rompía con el paradigma de la distancia temporal, para introducir a los historiadores en cuestiones a resolver en términos de qué significa nuestra propia disciplina y por qué podemos abordar el pasado reciente con igual distancia epistemológica que abordaríamos el pasado lejano. Si bien ya se ha legitimado que es cuestión del método y de una particular forma de narrar, no de tiempo transcurrido a veces quedan resabios positivistas entre profesores que temen abordar el pasado reciente por cuestiones de su propia formación y otras veces por temores a los que se enfrentan por insuficiente conocimiento de los temas y especialmente por los conflictos

y sentimientos que puede suscitar un relato de un pasado cercano.

De todos modos, hasta que los debates y los abordajes fueron más o menos resueltos, la historia reciente comenzó a ser transmitida en las aulas escolares, pero faltaban materiales aptos para la trasposición didáctica y faltaba capacitación y actualización entre los docentes quienes en sus procesos de formación como profesores no habían llegado a incorporar los contenidos de aquella historia reciente.

Hubo una renovación, entonces, muy auspiciosa y comenzaron a trabajarse las cuestiones de la historia cercana. Las perspectivas no eran las de género pero se estaba avanzando. Cabe destacar que Argentina ha ido incorporando legislaciones y experiencias para el tratamiento público de ese pasado cercano y entre las más específicas está la legislación sobre uso de datos sensible, esto es importantísimo y necesario. Pero el abordaje de temas recientes implica otras posibles controversias en las aulas para las cuales los profesores deben estar capacitados. Si la escuela tenía aceptada versiones de la historia que no generaban conflictos y se remitía a un pasado legitimado y sin fricciones, abordar los últimos cincuenta años de la historia supone que hay entre las familias individuos que vivieron esos procesos y se sienten con necesidad de hablar a sus hijos, a sus nietos, porque la historia reciente forma parte de sus experiencias y de sus sentidos comunes también. Necesitamos a los docentes capacitados para que puedan manejar las pasiones que lo reciente suscita y sacar el máximo fruto de los debates que pueden darse en el aula y por fuera de ella, entendemos que esto es un aporte de la historia para la formación de ciudadanos y ciudadanas más sensibles y abiertos en sus perspectivas de analizar los procesos y convivir con los demás.

Entonces, abordar el pasado reciente nos permite revisar los paradigmas de enseñanza de lo histórico, las representaciones pautadas como las efemérides y las renovaciones curriculares y de contenido también nos abren la posibilidad de introducir nuevos contenidos con perspectivas superadoras, en este caso del paradigma androcéntrico y patriarcal. No obstante, la tarea es doble, al menos y de principio. Por un lado, hay que trabajar con los docentes para que reconozcan los modelos que performan sus prácticas, puedan reaccionar, volverse críticos y cambiarlos. Por el otro hay que preocuparse por producir materiales educativos, que aborden temas de la historia reciente y otras problemáticas sociales, desde la perspectiva de la diversidad, el respeto a las diferencias, las relaciones de poder, cualesquiera sean sus orígenes, es decir, cuestionando los modelos de producción explícitos o no que han modelado

nuestro pensamiento desde las más diversas institucionalizaciones: actos escolares, efemérides, contenidos, representaciones, legislaciones, etc. forjadores también de un sentido común, por demás arraigado y resistente a muchas opciones por cuestionarlo.

Entiendo que será factible abordar la enseñanza de la historia reciente con perspectiva de género si la trabajamos de manera conceptual y desde allí introducimos los procesos históricos y/o las problemáticas sociales. Los abordajes conceptuales nos permiten desarrollar nociones de manera sincrónica para luego anclar en los procesos que tienen en la clase de historia un contexto específico. Del mismo modo, abordar los contenidos desde una perspectiva de género nos impone revisar el paradigma dominante aún en nuestro relato historiográfico de modo que podemos sumar lo conceptual con la revisión del paradigma y encontrar los modos de asumir la enseñanza de la historia reciente desde ambas concepciones. En tal sentido propongo por ejemplo abordar desde las violencias con perspectiva de género y tomar diferentes formas de violencia como son la política, económica, simbólica, etc. Sumar ambas perspectivas supone y permite repensar las formas de violencia presentes en nuestras sociedades e indagar por qué la condición de género puede tornar más vulnerables les sujetos víctimas de violencias. También podemos aprovechar esta perspectiva para trabajar conceptualmente la cuestión de la víctima, la victimización y la necesidad de salirse de ese lugar de subordinación, de sometimiento y de ser sujeto de una dominación (Baronetto, 2011 p.150) que es el lugar que el vencedor adjudica a quien considera vencido. Como educadores, debemos contribuir a tensionar esta postura para empoderar a nuestros estudiantes lo que tendrá consecuencias en sus prácticas ciudadanas.

LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: LA VIOLENCIA POLÍTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Antes de anclar el análisis en ejemplos de procesos históricos es necesario que convengamos algunas cuestiones precisamente conceptuales acerca de qué entendemos por violencia(s) que sería el punto de partida para analizarla con nuestros profesores. Quienes eligen una perspectiva positivista eligen comportamientos mensurables y observables, es decir que se necesita de evidencia empírica para determinar si un acto es violento o no lo es. Esto también lleva a considerar prioritariamente la dimensión material o física de la violencia (Gurr y Zimmerman, cit. por Braud, 2004 p. 16) descartando las violencias simbólicas, por ejemplo. Aquella clase de violencia

comprendería todo atentado contra personas y/o bienes. La violencia física, desde quien la ejerce, tiene como objetivo evidenciar la incapacidad de protección, la impotencia para ejercer la defensa y el objetivo es menospreciar, subordinar, humillar haciendo evidentes las manifestaciones de esa debilidad (Braud, 2004 p. 19), victimizando a otros.

Esto constituye nuestro primer punto de partida y si bien sabemos que hay otros componentes como la situación de víctima, la relación de subordinación y la calificación de legítima y/o legal de la violencia, por el momento, nos concentraremos en profundizar a partir de aquella primera conceptualización para anclar en los procesos históricos pasibles de ser analizados desde una perspectiva de género que suponga incluir diferentes tipos de violencias, según el proceso del que se trate.

Siguiendo la idea anteriormente expuesta, entendemos por violencia política al conjunto de “actos de desorganización y destrucción y las lesiones cuyos objetivo, elección de blanco o de víctimas, circunstancias, ejecución y/o efectos adquieren un significado político, es decir tienden a modificar el comportamiento ajeno a una situación de negociación con repercusiones en el sistema social” (Nieburg, 1969: 13, cit por Braud, 204; 16, comillas del original).

La ventaja de la delimitación es que no contienen ningún juicio de valor por lo tanto serían útiles para analizar históricamente un bombardeo aéreo, donde las víctimas son claramente las personas que habitan las zonas bombardeadas, o un corte de ruta, una ocupación de fábrica, donde las víctimas podrían ser a nuestro juicio las personas que cortan una calle en señal de protesta o toman una fábrica porque se les ha dejado sin trabajo. En tanto el concepto pone en valor la idea de “modificación de una situación de negociación con repercusiones en el sistema social” podemos admitir que muchas de las acciones que analicemos se encuadrarían dentro de este concepto. Teniendo en cuenta que es una definición genérica, cuando analicemos procesos históricos, podremos sopesar la validez del concepto y enriquecer el análisis histórico con la noción de víctima, con las nociones de normas y de comportamientos socialmente aceptados, con las nociones de legalidad y reglas que garantizan el estado de derecho y los derechos de los ciudadanos, etc.

Para conocer el pasado reciente de Argentina hay un conjunto de obras de diversa índole: desde las testimoniales hasta las más analíticas que recuperan experiencias de mujeres víctimas de violencia política. La producción data de mediados de los años noventa y desde esa época no ha cesado en el tiempo, conforme muchas

más mujeres se animaron a contar su experiencia carcelaria. Si bien los textos no están producidos para el estricto objetivo de enseñar historia en la escuela, podrían utilizarse dadas sus perspectivas de género en algunos casos más explícita que en otros. Algunos de los trabajos corresponden a Antognazzi (1988 y 1998), Actis (2001), Beguan et al (2006), D'Antonio (2011), Gomez (2011)], Valdamarca (2017) y seguramente se seguirán produciendo.

Los textos tienen en común la memoria de las mujeres que pasaron por la detención ilegal, la tortura y todos los devenires de su situación de presas políticas y mujeres, condiciones que exacerbaban los castigos y las aberraciones de la inexistencia de derecho alguno en las cárceles argentinas. Además de recuperar lo testimonial resultan interesantes para analizar las situaciones de ensañamiento que pueden potenciarse por la situación de género: la separación de los hijos casi recién nacidos, violando las disposiciones legales sobre maternidad y cárcel, el cautiverio en cárceles alejadas de las ciudades de residencia lo que obstaculizaba visitas y contactos familiares, especialmente con los hijos menores y judicialización de los hijos menores. Los testimonios y análisis dan cuenta también de situaciones que no tenían que ver con los vínculos sino con las condiciones generales de todos los detenidos pero que se agravaban con las mujeres como la higiene, la desnudez ante guardias varones, la ausencia de carceleras durante las visitas quedando merced del personal masculino, los cortes de cabello, las burlas por las condiciones de género, los trabajos forzados con el objetivo de denigración, etc. Sin dudas lo más traumático para las que tenían hijos fueron las separaciones de los menores y la incertidumbre sobre sus destinos y para los que no los tenían las vergüenzas públicas a las que todas fueron sometidas. Además de las obras testimoniales citadas, se trabaja especialmente esta cuestión desde la perspectiva de género en *2625 días prohibidos. Memorias de Irma Fuentes. Presa política*, (Valdamarca, 2017) para lo cual se analizaron entre las obras historiográficas y testimoniales, el Informe del CELS titulado *Mujeres en prisión. Los alcances del castigo* (2011).

Se trabajó sobre testimonios de perseguides políticas en *Innovación Educativa en la Clase de Historia y otras Ciencias Sociales. De resistencias y violencias. Entre la despersonización y el Cordobazo* (Valdamarca coord. 2017). En este caso se trata de material especialmente pensado para la enseñanza escolar y se ilustran las experiencias de la violencia política con testimonios de mujeres que la padecieron o fueron testigos. Si bien, la obra no insiste en la perspectiva de género, los testimonios son elocuentes de

diferentes experiencias de mujeres de distintas procedencias sociales y políticas y consideramos que pueden ilustrar y enriquecer si los docentes prefieren abordar los temas desarrollados, desde las perspectivas de género.

Es muy importante trabajar los textos en las clases ya que permite que los estudiantes conozcan realidades que no están lejanas en el tiempo histórico, cuyo conocimiento debe alertarnos sobre las necesidades de pensar ciudadanías más respetuosas de los derechos; repensar la vigencia de la ley aún en las situaciones carcelarias y entender que la violencia política supone una clase de violencia pero en tanto mecanismos de anulación de los otros se replican en muchas situaciones cotidianas en las que se configuren relaciones de subordinación sin control legal alguno.

En nuestra experiencia y la de nuestros colegas, la posibilidad de aproximarse desde miradas locales a las cuestiones de la violencia política permitió realizar tareas de investigación que mostraron a los estudiantes que en sus localidades habían sucedido hechos históricos, algunos materiales fueron incorporados en las conmemoraciones previstas por la efemérides escolar y lo más importante, los estudiantes sintieron que hacían algo por conocer su comunidad, a partir de actividades planteadas desde la escuela, uniendo universos – el escolar y el comunitario – que muchas veces aparecen escindidos.

LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: LA VIOLENCIA ECONÓMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Otra de las posibilidades de abordajes de la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales desde la perspectiva de género es a partir de la violencia económica y/o patrimonial contra las mujeres ya que la falta de independencia y autonomía para disponer del patrimonio y/o los ingresos, pone a las mujeres en una situación de subordinación y dependencia que se torna en origen de otras situaciones de violencia física, simbólica y por supuesto material.

Contamos con la ventaja de que los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba, han incorporado la cuestión del género como transversal en los aprendizajes de modo que cualquier asignatura tendría la posibilidad de analizar contenidos desde una perspectiva de género, en cualquiera de los ciclos que conforman el sistema escolar obligatorio. Esto es una oportunidad importantísima que como en el caso del pasado reciente, contaba con escasos materiales para trabajar en las aulas con adolescentes o

niños, lo cual provocaba ciertos resquemores cuando no rechazos entre los docentes. Desde nuestro equipo comenzamos a paliar este déficit, junto con otras iniciativas de las que nos hemos tenido conocimiento. Al igual que con el análisis del pasado reciente, aproximarse al estudio de fenómenos sociales desde la perspectiva de género implica revisar nuestros paradigmas y estereotipos. Tal vez en las clases de historia podamos contribuir también a tener mejores ciudadanos para un futuro más promisorio en términos de convivencia con los otros.

En 2017 preparamos un material que tomaba testimonios de mujeres madres y trabajadoras precarizada para ilustrar los procesos de feminización de la pobreza.⁴ Pensamos que escuchando a las protagonistas se agrega un valor especial a los dispositivos educativos que es el reconocer voces que comunican su experiencia, se emocionan, cuentan sus experiencias y eso llega más profundamente a los estudiantes. Esos testimonios son la base para introducir conceptos, estadísticas, etc. que permitan a los docentes presentar y trabajar los temas relativos la feminización de la pobreza y deconstruir el sentido común instalado en las diversas clases sociales sobre victimizaciones, resignaciones, juicios de valor que se emiten por el desconocimiento de las problemáticas que atraviesan la vida de personas diferentes de cada uno de los sujetos que aprenden y enseñan.

Compartiendo el concepto de (Flores Hernández y Espejel Rodríguez, 2012) entendemos por violencia patrimonial cualquier acto u omisión que afecte la supervivencia de la víctima y puede abarcar objetos personales y recursos económicos). La privación de los ingresos necesarios para la realización de la existencia en condiciones de dignidad y suficiencia, provoca el fenómeno que ha sido llamado feminización de la pobreza. La misma es una forma de violencia económica ya que priva a las mujeres de los mínimos indispensables para su bienestar material y el de sus hijos o parientes a cargo. En este caso también hay muchísima producción académica pasible de trabajarse para analizar y manejar el tema.

El segundo tomo de *Innovación educativa en la clase de historia y otras ciencias sociales. Neoliberalismo y exclusiones. Trabajo, desigualdades de género y resistencias*,⁵ aborda detalladamente y con fines de su enseñanza en la escuela secundaria, el tema de feminización de la pobreza. Convertir un contenido elaborado

⁴ En el libro citado (Valdemarca 2017) figura un capítulo denominado La pobreza tiene cuerpo de mujer, acompañado por un corto audiovisual.

⁵ Ver la cita completa en Referencias.

por investigadores académicos, en un material para la enseñanza implica varios procesos que aseguren una trasposición didáctica en óptimas condiciones para que el tema se comprenda en las aulas, eleve el conocimiento por sobre el sentido común extendido en relación a las cuestiones de género y de pobreza y desterrar en la medida de lo posible los prejuicios en torno al tema así como sus invisibilizaciones, que entendemos provienen del paradigma androcéntrico que desprecia los trabajos de cuidado y los emanados de la situación doméstica y de maternidad. El trabajo cuenta con testimonios de mujeres en situación laboral precaria, maternidades precoces y situación de pobreza que ilustran y aproximan las experiencias a los fines de sensibilizar a quien ve y escucha.

CONCLUSIONES

Hemos intentado reflexionar acerca de los contenidos seleccionados para la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales, en las escuelas de Argentina en diferentes contextos. Hemos advertido que prevaleció una matriz para la elaboración de un relato que seleccionó la versión épica y heroica funcional para la instalación y legitimación de una historia sin disputas que era guiada por el accionar de grandes hombres. Este relato sobrevivió casi cien años y si hubo ocasiones en que se incorporaron algunos contenidos, sólo fue para hacer más ameno o pintoresco el relato.

Es desde hace casi tres décadas que hemos comenzado a renovar los contenidos junto con la renovación teórico-metodológica del saber histórico. Estas renovaciones nos vienen permitiendo incorporar otras miradas, otros actores, no ya con un sentimiento de buscar lo anecdótico sino para producir algunas rupturas epistemológicas en todos los niveles, revisar los paradigmas de docentes y estudiantes y reflexionar sobre los procesos construidos desde lo cercano y lo cotidiano. Entendemos que esto contribuye a renovar las formaciones de los ciudadanos desde una matriz que ha dejado bastante de lado sus modelos inspiradores basados en aquel relato protagonizado por grandes hombres, para sustituirlo por otros co-construidos de manera más cooperativa y atenta a nutrir experiencias educativas que nos dignifiquen a todos y todas como ciudadanos.

REFERENCIAS

ACTIS Munú, et al. (2001). *Ese Infierno. Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Antognazzi, Irma. (2013). La vida adentro de las cárceles durante la dictadura militar del '76, Investigación, en Razón y Revolución nro. 4, otoño de 1998, reedición electrónica. *Outros Tempos*, 10(16), p. 171-193.

Antognazzi, Irma. (1988). “La vida en las cárceles de mujeres durante la dictadura argentina”. In I. Antognazzi y R. Ferrer. *Del Rosariazo a la democracia del 83*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

Baronetto, Luis Miguel. (2011). *Derechos humanos, justicia y política*. Editorial Centro Tiempo Latinoamericano, Córdoba.

Beguan, Inés, et al. (2006). *Nosotras, presas políticas (1974-1983)*. Buenos Aires, Nuestra América.

Bertoni, Lilia. “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias. 1887-1891” *Boletín Ravignani*, 5, 1er semestre de 1992.

Braud, Phillepe, (2004). *Violencias políticas*, Alianza Editorial, Madrid.

CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES, *Mujeres en prisión. Los alcances del castigo*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2011.

Carretero, Mario y Kriger Miriam. (2010). “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares”. In *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidad*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Corbière, Emilio. (1999). *Mamá me mimó. Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

D’antonio, Debora. (2011) “Políticas de desarticulación de la subjetividad sexual y de género practicadas en la cárcel de Villa Devoto durante la última dictadura militar argentina (1976-1983)” en *Estudios*, 25, Enero-Junio.

De Amézola, Gonzalo. (2008). “Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores”. *Polhis*, 8.

Ferreya, Gabriela. (2016). “La educación durante los años peronistas. El Consejo Nacional de Educación y las orientaciones pedagógico-didácticas destinadas a los maestros (1948-1949)”. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 9(9).

Finoccio, Silvia. (2007). *Del quiosco al aula: lecturas docentes*. Programa Argentina [tesis doctoral], Buenos Aires, Argentina, FLACSO.

Franco Marina y Florencia Levin. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.

Flores, Hernancez Aurelia y Rodriguez, Adelina Espejel. (2012). “Violencia patrimonial de género en la pequeña propiedad de Tlaxcala, México”. *El Cotidiano*,

174. Recuperado em: Redalyc.org/articulo.oa?id=3252317002, consultado el 20 de agosto de 2018.

Gomez, María Rosa. (2011). *Memoria de Mujeres: Relatos de militantes, ex presas políticas, familiares de desaparecidos y exiliadas*. Instituto Espacio para la Memoria, Buenos Aires.

Ocoró, Loango Anny.(2011). “La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de Mayo en Argentina. Del negro heroico al decorativo y estereotipado” en *Pedagogía y Saberes*, n° 34, Universidad Pedagógica Nacional Colombia.

Puigross, Adriana (coordinadora). (1991). *Historia de la Educación Argentina. Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

RAGGIO Sandra. (2004). “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir historia en el aula”. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 8.

Valdemarca, Laura. (2017). *2625 días prohibidos. Memorias de Irma Fuentes. Presa política*, Grupo Editor Séptimo, Córdoba.

Valdemarca, Laura (coord.); Cerdá, Celeste; Gleser, Rosa; Bonavitta, Paola; Butori, Gabriela; Campilia, Mariano; Cornejo, Elisa; Bustos, Nery; Gonano, Graciela; Deangeli, Melina; Dubois, Juan; Lopez, Maricel; Maritano, Ornella; Patiño, María José; Raineri, Juan; San Clemente, Gastón y Tabora, Carolina. (2016). *Innovación educativa en la clase de historia y otras ciencias sociales. Tomo 1. De resistencias y violencias. Entre la despersonización y el Cordobazo*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba.

Valdemarca, Laura (coord.); Cerdá, Celeste; Gleser, Rosa; Bonavitta, Paola; Butori, Gabriela; Campilia, Mariano; Cornejo, Elisa; Bustos, Nery; Gonano, Graciela; Deangeli, Melina; Dubois, Juan; Lopez, Maricel; Maritano, Ornella; Patiño, María José; Raineri, Juan; San Clemente, Gastón y Tabora, Carolina. (2017). *Innovación educativa en la clase de historia y otras ciencias sociales. Tomo 2. Neoliberalismo y exclusiones. Trabajo, desigualdades de género y resistencias*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba.