

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE.
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN.**

**Especialización en Didáctica de las
Ciencias Sociales**



**El abordaje de la violencia de género
desde los materiales didácticos en la
clase de ciencias sociales.**

Imagen extraída de: <https://pin.it/6q1mbgc>

Prof.: Alejandra Ferreira.



ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

CARRERA ACREDITADA Y CATEGORIZADA "B"
RESOLUCIÓN CONEAU N° 406/17

Trabajo Integrador Final

(Mención Historia)

El abordaje de la violencia de
género desde los materiales
didácticos en la clase de
ciencias sociales

Autora: Prof. Alejandra Ferreira

Director: Dr. Miguel A. Jara

-2021-



Índice

Agradecimientos	3
Introducción	4
Capítulo 1: Aproximaciones teóricas al análisis de la perspectiva de género en la educación, las ciencias sociales y las prácticas sociales.	
1.1 Camino hacia la construcción de una categoría analítica y de prácticas sociales ...	8
1.2 Los movimientos por los derechos de las mujeres y el Ni Una Menos en Argentina	11
1.3 Las ciencias sociales desde una perspectiva de género	15
1.4 Género y educación: un encuentro con idas y vueltas	19
Capítulo 2: Las mujeres en el currículo y la didáctica de las ciencias sociales.	
2.1 Aportes de la didáctica de las ciencias sociales con perspectiva de género	25
2.2 La perspectiva de género en el currículo de ciencias sociales	27
2.3 La perspectiva de género en los materiales didácticos	30
Capítulo 3: Enseñar ciencias sociales e historia con perspectiva de género. Una propuesta situada.	
3.1 Encuadre teórico y contexto de la propuesta	34
3.2 Criterios metodológicos de la propuesta	36
3.3 Desarrollo de la propuesta didáctica	38
Referencias bibliográficas	59

Agradecimientos

A mi hija Bianca, con la que, desde pequeña transitamos el camino de la lucha y el sueño por un mundo más igualitario, equitativo y sororo.

A Adriana, mi compañera a quien agradezco la predisposición y el acompañamiento para iniciarme en el largo y grato tránsito por el camino de la didáctica.

A Edda, historiadora, feminista y amiga que me enseñó a luchar y caminar en las lecturas y en la militancia por este inmenso movimiento que pide justicia y libertad para las mujeres.

Al Dr. Jara, por el acompañamiento, la paciencia, las orientaciones y aportes en cada una de sus palabras.

A mis padres, por el sacrificio y la compañía en todo momento.

A mis hermanos y a Eduardo, mi compañero de vida, por estar y por alentarme a seguir a pesar de las adversidades.

Introducción

En los últimos años, de manera alarmante crece en los medios y resuena en todos los espacios públicos de nuestro país el grito de “*vivas nos queremos*”. Mientras el Ni una menos como hito fundacional de visibilización permitió dar cuenta de manera pública el aumento de los casos de Femicidios en nuestro país (y también en el mundo), las manifestaciones y el ejercicio de violencia por parte del sistema patriarcal crece exponencialmente, exteriorizando su punto extremo en los constantes y escabrosos asesinatos de mujeres.

Pese a que los últimos años han estado marcados por un fuerte empoderamiento de las mujeres, del que no son ajenas nuestras estudiantes del sistema formador, el abordaje de la violencia y de la perspectiva de género en la enseñanza en general, y en las ciencias sociales en particular, es una preocupación que me genera inquietudes, me convoca, me interpela. Considero que es una problemática que demanda intervención, que toca nuestras puertas directa o indirectamente en diversas circunstancias curriculares y extracurriculares, a partir de lo que escuchamos, de lo que vivimos, de lo que vemos, de lo que sentimos. La violencia de género es una problema complejo y acuciante.

La estructura patriarcal de nuestras sociedades se traslada a las instituciones públicas, entre las que destaca la escuela, reforzando desde los contenidos, las actitudes, los discursos, los comportamientos, las acciones e incluso las vestimentas, los estereotipos de desigualdad y exclusión que sostienen al sistema patriarcal. Sistema que ha configurado ciertas representaciones sociales y subjetividades que requieren ser desmontadas con urgencia.

En mi experiencia como docente del sistema formador en la ciudad de Comodoro Rivadavia, son diversas las circunstancias en las que se visibilizan y expresan situaciones de *violencias* que atraviesan y afectan a quienes transitamos sus espacios, ya sean estudiantes o docentes. Comodoro Rivadavia, es una ciudad petrolera por excelencia que tiene como triste privilegio ser una de las ciudades en las que no solo desaparecen personas en democracia, sino también y desde hace más de dos décadas, cuenta con un alto índice de muerte de mujeres vinculadas a la violencia de género. Desde el sistema formador y en consonancia con variados ámbitos institucionales, considero que son escasos los espacios, los momentos y las lecturas, teóricas y prácticas, que nos convocan al encuentro y la reflexión para intervenir en la construcción de redes de sororidad que aporten al tratamiento de los problemas que aquejan a las mujeres en el contexto actual.

En consonancia con las líneas de investigación trabajadas por Joan Pages en torno a las mujeres y sus problemas como colectivo invisibilizado en la enseñanza de las ciencias sociales, algunas de las consideraciones que creo validas giran en torno a preguntarnos sobre: ¿Qué acciones proponemos, como docentes del sistema formador, para desarmar al patriarcado y erradicar la violencia machista como paradigma aterrador de la sociedad en que vivimos? ¿Qué lugar tiene la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Qué representaciones tienen nuestras estudiantes sobre la violencia? ¿Qué herramientas propone el sistema formador a las, los y les futuros docentes para abordar la violencia hacia las mujeres? ¿Qué materiales didácticos contribuyen a la reflexión y deconstrucción de miradas sobre la violencia de género?

Partiendo de los interrogantes planteados el presente trabajo intenta sistematizar, en una propuesta de abordaje áulico, algunos de los aportes teóricos trabajados en los seminarios cursados en la carrera de posgrado de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en historia. El desarrollo propuesto en este abordaje plantea una reflexión epistemológica, tanto desde las ciencias sociales como de la didáctica específica, en relación al tratamiento de la violencia hacia las mujeres desde los materiales didácticos en el ámbito de la formación del profesorado.

En el contexto actual del sistema formador y particularmente desde la enseñanza de las ciencias sociales e historia, considero relevante reflexionar sobre las concepciones y el protagonismo social de las mujeres en la construcción dinámica de la realidad social, en un contexto en el que progresivamente se rompen las barreras de la discriminación y exclusión sexual y se construyen cuerpos legales que reconocen la igualdad de derechos de mujeres y de varones.

El profesorado y las relaciones que se entablan en los espacios de formación de nuevas generaciones tiene, desde sus diversos dispositivos, de divulgación y discusión, desde los discursos y narrativas, desde los materiales didácticos y curriculares, desde los contenidos seleccionados y el tratamiento propuesto, un rol destacado para colaborar en la deconstrucción y el cuestionamiento del modelo androcéntrico hegemónico y en la consolidación de una didáctica con perspectiva de género.

Lo dicho implica, en términos de Fernández (2001), que el sistema formador tiene “la posibilidad de contribuir a la revisión de los conocimientos elaborados desde perspectivas que no incluyan en sus análisis la variable género, colaborando al enriquecimiento conceptual y metodológico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales” (p. 25).

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la reproducción cultural y social ha sido una práctica poco cuestionada, al punto de naturalizarse como un espacio donde se institucionalizan tanto los sentidos como la construcción de subjetividades. Para Matteucci (2017), “la inclusión de la perspectiva de género en la educación (...) implica promover la reflexión del modelo jerárquico y desigual de socialización de los géneros, en el que se legitima el comportamiento masculino, machista, sexista, homofóbico y violento, en perjuicio de los otros, otras y otras, así como también la conducta femenina de sumisión, pasividad, dependencia” (p.10). En este sentido, considero que el abordaje de la violencia hacia las mujeres, el reconocimiento de derechos y su visibilización como personas históricas es fundamental en la medida que la finalidad sea promover la formación en el respeto a la diversidad y la cooperación con los otros, generando espacios de autocrítica para fomentar la capacidad del cuestionamiento y reconocer cómo se vulneran o se promueven los derechos de las mujeres. Acordamos con Solís Sabanero (2016) que se busca tensionar el rol que ha tenido la escuela como un “espacio privilegiado de transmisión y reproducción de valores, actitudes y comportamientos hacia el género femenino” para reposicionarla como “un factor de cambio para transformar realidades y fomentar la aplicación de derechos y libertades” (Solís Sabanero, 2016, p. 3)

Desde la historia escolar, visibilizar a las mujeres implica romper estereotipos, narrativas y discursos para buscar alternativas a las miradas nativas y extranjeras que se proponen de ellas. Dejar de trabajar con mujeres masculinizadas y victimizadas, atendiendo al conjunto de las mujeres que forman parte de la historia en la diversidad de escenarios, tiempos y espacios que las proveyeron de rasgos y particularidades propias es el gran desafío de la historia escolar. Por otra parte, reconocer, abordar y analizar la violencia que se ejerce sobre las mujeres en su diversidad de formatos y manifestaciones, sitúa a los y las futuras docentes, en un espacio de transformación necesario para entamar aprendizajes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El acercamiento a la problemática de la violencia de género en el contexto de la formación, contribuirá a que en sus prácticas profesionalizantes, los y las futuras docentes promuevan abordajes del área para que sus estudiantes ejerzan plenamente sus derechos, implicándolos en la posibilidad de ser partícipes de la transformación y construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria de manera consciente y crítica.

En este marco general hemos organizado el TIF en tres capítulos. En el primero de ellos abordamos las categorías teóricas que aportan a pensar la violencia de género y sus diversas manifestaciones, planteando un recorrido por los conceptos que atraviesan el desarrollo de la propuesta, tanto en términos teóricos como en su marco normativo. Para contextualizar la misma,

se recuperan algunos aspectos del largo recorrido que atraviesan los movimientos por los derechos de las mujeres para situarnos concretamente en el escenario que da origen al movimiento Ni Una Menos en nuestro país. En lo que refiere específicamente a las ciencias sociales, se intenta retomar particularidades del enfoque con que se aborda la perspectiva de género tanto desde la historia como desde la geografía, como disciplinas con fuerte arraigo en el área en el sistema educativo. En este sentido, se analizan los vaivenes que ha transitado la perspectiva de género a nivel social e institucional, para caracterizar el impacto que tiene en el sistema educativo en general y entre los estudiantes, futuros docentes que transitan y se forman en ámbito del nivel superior.

En el capítulo segundo nos referimos a los aportes que desde la didáctica de las ciencias sociales se realizan al enfoque o perspectiva de género. El eje de análisis en este capítulo se centra en retomar algunos argumentos, miradas, materiales didácticos y estrategias que proponen los especialistas para recuperar las experiencias de las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales.

El capítulo tres está destinado a una propuesta didáctica. Abordamos en ella, un itinerario que intenta, desde un trabajo colectivo, propiciar la participación activa de los estudiantes, al retomar la violencia de género en la clase de ciencias sociales. Con esta premisa se abordan una diversidad de materiales didácticos (textos periodísticos, cuentos infantiles, canciones, etc.) que tienen por finalidad inducir un acercamiento a conceptos vinculados a los estereotipos de género para que den lugar al debate, el análisis y la reflexión.

Capítulo 1:

Aproximaciones teóricas al análisis de la perspectiva de género en la educación, las ciencias sociales y las prácticas sociales

1.1 Caminos hacia la construcción de una categoría analítica y de prácticas sociales

Una de las categorías centrales para repensar la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, desde la perspectiva propuesta para nuestro análisis, es la de género. La filósofa francesa Simone de Beauvoir (1949), considerada una de las precursoras de la segunda ola de feminismo afirmaba que “Uno no nace mujer, llega a serlo” planteando con ello, que “las características humanas consideradas “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo.

Beatriz Cantero Riveros (2016) retomando a Howes, plantea que la categoría Género, refiere a un “conjunto de rasgos, comportamientos y expectativas que promueve la cultura en chicos y chicas, y se usa para describir (y diferenciar) lo femenino de lo masculino (Howes, 2002, p. 25 citado en Cantero Rivero, 2016, p 74.). Es decir, se entiende el género como un sistema de relaciones sociales que transforma la diferencia biológica en una manifestación cultural humana que está compuesta por múltiples elementos y tiene diversos significados”. Ampliando la definición, Gloria Bonder (2009) explica que la categoría género refiere a “un conjunto de roles y relaciones sociales, características de personalidad, actitudes, conductas, valores, relaciones de poder e influencia que cada sociedad atribuye diferencialmente a cada uno de los dos sexos. El género es una construcción social relacional, los roles y características de género no existen en un vacío, sino que se definen uno en relación con el otro” (Gloria Bonder, 2009 citado en Cantero Rivero, 2016, p. 74).

Por su parte, Ana María Bach, define al género como una “construcción cultural que se realiza sobre los sexos, considerados desde el punto de vista biológico” (Bach, 2015, p.15), mientras que, Varela y Ferro (2003), retoman a Subirats Martoni para dar cuenta del dinamismo que adquiere dicha categoría explicando que “el género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo” (Martoni, 1994, p. 59 citado en Varela y Ferro, 2003, p. 52). En otras

palabras, las autoras explican que la dinámica de la acepción de género depende de los contextos y cambios propios de la realidad social, por ende “los géneros se modifican constantemente en función de cambios sociales como la división del trabajo, las guerras, las costumbres, etc.” y agregan que “los papeles de los hombres y de las mujeres son construcciones sociales que diferencian y limitan las posibilidades individuales” evidenciando relaciones de poder y de dominación en las que las actitudes y comportamientos atribuidos al género masculino son predominantes. Desde ese lugar, para Varela y Ferro “la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas” (Varela y Ferro, 2003, p. 53).

Otro de los aspectos que cobra centralidad en el presente trabajo, es el que aborda la violencia de género y retoma las diversas formas en las que la misma se manifiesta. Para poder contextualizar dicha categoría retomamos los aportes de Graciela del Valle Sosa y Berta Wexler, quienes dan cuenta que uno de los problemas más importantes a los que se asiste hoy en la vida cotidiana es la violencia contra las mujeres” conceptualizado a la misma como “una conducta que causa daño a la víctima en diferentes grados y con diferentes consecuencias. El perjuicio, en razón del género, puede ser físico o emocional y, generalmente, esta ejercida de un sexo hacia el otro” (Del Valle Sosa y Wexler, 2017, p.170).

En términos normativos, en el caso de Argentina, debemos referenciar la Ley de Protección Integral a las Mujeres (Ley 26.485), promulgada en abril de 2009 que tiene como finalidad “prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”. Dicha Ley plantea que la violencia hacia las mujeres no es solo la doméstica y entiende:

por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera violencia indirecta a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja respecto al varón (Ley 26.485, Art. 4).

En su texto, esta ley compromete a los tres poderes del Estado, nacional y provincial para garantizar y promover la igualdad, la eliminación de la discriminación y las desigualdades de poder que afectan a las mujeres, planteando como eje el desarrollo de valores que hagan posible la deslegitimación de la violencia hacia ellas (Matteucci, 2017).

Norma Matteucci (2017), plantea que “las diversas violencias contra las mujeres -que muchas veces desencadenan en un femicidio- son producto de una conducta basada en una relación desigual de poder- físico, psíquico y económico, etc.” (p.24) y que en esa violencia cotidiana “se renueva la obediencia a la ley del patriarcado, que establece un orden de subordinación y jerarquización de los géneros” (p.24), desconociendo sus derechos e instaurándose como una práctica de control sobre sus vidas. Para dar cuenta de las distintas formas de violencia, Matteucci retoma los aportes de Rita Segato (2010) quien las separa en distintos niveles al interior de la estructura patriarcal, distinguiendo, “el nivel del patriarcado simbólico”, “el nivel de los discursos o representaciones” y “el nivel de las prácticas”, prácticas encuadradas en los dos primeros niveles. De los distintos tipos de violencia, focaliza en “la violencia psicológica”, que ella llama *violencia moral*, y que comprende “el conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre” para el mantenimiento de la jerarquía de género, que se une a otros “sistemas de estatus” (Segato, 2010 citado en Matteucci, 2017, p. 26). La violencia moral, es caracterizada como sutil, difusa, invisible e incluso rutinaria y naturalizada, “desprecia no solo a las mujeres, sino a toda manifestación de lo femenino en la sociedad es producto del “sexismo automático” que opera en la vida cotidiana” (Matteucci, 2017, p. 27).

Como máxima expresión de las situaciones de violencia que atraviesan las mujeres en la sociedad actual, y que se evidencia en la cotidianeidad a través de los medios de comunicación masivos debemos retomar el término Femicidio. María Cristina Ockier (2017) plantea una reseña del mismo, remontando sus orígenes a Inglaterra y otorgando su autoría a Mary Orlock a comienzo de los setenta. Según la autora, de manera pública, el término fue utilizado por la feminista estadounidense Diana Rusell, quien, en 1990 en conjunto con Jill Radford, definieron el femicidio como “el asesinato misógino de mujeres cometidos por los hombres” (Ockier, 2017, p. 161). Ockier retoma a Gamba (2009) para explicar que “el concepto desarticulaba cualquier intento de emparentar el asesinato de mujeres con desbordes pasionales, patologías individuales o situaciones casuales” y que, por el contrario, era definida “como producto de ordenamientos sociales caracterizados por la opresión femenina y “un sentido de posesión y control de los hombres sobre las mujeres”. (Gamba, 2009, citado en Ockier, 2017, p. 161). Por su parte, Del Valle Sosa y Wexler (2017), retoman a los y las participantes de La Casa del Encuentro¹, para definir el Femicidio de la siguiente manera:

¹ La Casa del Encuentro fue fundada en el 4 de octubre del año 2003 por Ada Beatriz Rico. En conjunto con Fabiana Tuñez y Marta Montesano, con el fin de diseñar un proyecto feminista por los derechos humanos de todas las mujeres,

El término Femicidio es político, es la denuncia a la naturalización de la sociedad hacia la violencia sexista. El Femicidio es una de las formas más extremas de violencia hacia las mujeres, es el asesinato cometido por un hombre hacia una mujer a quien considera de su propiedad (Rico, A. B)” (Sosa y Wexler, 2017, p.181).

En el caso concreto de nuestro país y desde la esfera legal, el término femicidio adquiere relevancia al ser incorporado al código penal como agravante de los homicidios por violencia de género. Cecilia Merchan (2016) plantea que su incorporación permite aplicar la pena máxima en estos casos y dar nombre a un delito que “hasta hace poco antes de la ley y de su visibilización, se mencionaba como “crimen pasional” o era atenuado “emoción violenta” como forma de esconder una realidad, como si la emoción y la pasión tuvieran algo que ver con la violencia” (Merchan, 2016, pp. 178-179).

1.2. Los movimientos por los derechos de las mujeres y el Ni Una Menos en Argentina.

Retomando los aportes de Alcañiz Moscardó (2011) situamos dicho movimiento en los inicios de la Modernidad, en el contexto de la Revolución Francesa, proceso que promueve que las mujeres inicien “un cuestionamiento sin precedentes de las relaciones entre los sexos”. Como una respuesta a la ambigüedad sobre “*qué hacer con las mujeres*” surge el sistema patriarcal, normativizando las relaciones entre los sexos, dando lugar a la exclusión política y legislativa, a la reclusión de las mujeres en la vida doméstica y al establecimiento de la división sexual del trabajo, a lo que se suma la construcción y legitimación institucional del discurso de la “domesticidad”.

En América Latina, García y Valdivieso (2006), plantean que “uno de los factores que ha contribuido al fortalecimiento del movimiento de mujeres, del movimiento feminista y en particular del movimiento ampliado de mujeres, son los Encuentros Feministas Latinoamericano y de El Caribe que comienzan a realizarse, sin interrupción desde la década del ochenta, durante 24 años” (p.4). El intercambio, el conflicto, la diversidad en acción y la reflexión sobre las estructuras masculinas y verticales, sobre la relación del movimiento con los partidos políticos, la

niñas, niños y adolescentes. Tiene tres pilares fundamentales: lo político, lo social y lo cultural desde la autonomía del pensamiento, acción y palabra (Sosa y Wexler, 2017, p.181).

despenalización del aborto y la violencia hacia las mujeres, son algunas de las variables que destacan en América Latina a un movimiento que crece a través del tiempo.

Reflexionar sobre los excluidos y particularmente sobre las mujeres como colectivo invisibilizado de la historia atendiendo al contexto Latinoamericano y argentino, responde en términos de Oller y Pagès (1999), “a la necesidad de no evidenciar el rol que ellos y ellas han jugado en el cambio social” (p.175), silenciando miradas y excluyendo voces que permitirían tomar conciencia de que “los cambios también pueden venir desde abajo, y que ellos mismos se pueden transformar en sus protagonistas”. (p.175)

Considero que historizar desde una mirada no eurocéntrica el movimiento de mujeres y la violencia en diversas manifestaciones que se ejerce sobre ellas, implica superar la fragmentación y promover una comprensión más abarcadora de los orígenes, las interacciones, conexiones y la dinámica que se establecen entre diversos contextos y con procesos que trascienden las fronteras. Remontarnos a las luchas de las mujeres contra el sistema patriarcal de dominación masculina implica reconocer un movimiento heterogéneo, con presencia desigual en la escena social, con demandas ambiguas y en muchos casos contradictorias expresadas a través de formas tradicionales y novedosas modalidades de lucha que no siempre llegan a articularse.

Francesca Gargallo (2007) plantea que “el ideario que sostiene al feminismo latinoamericano es fruto, como todas las ideas políticas anti hegemónicas, de un proceso de identificación de reclamos y de prácticas políticas que han variado durante su historia”. (p. 2)

En este sentido, uno de los factores que ha contribuido al fortalecimiento del movimiento de mujeres, del movimiento feminista y en particular del movimiento ampliado de mujeres, son los Encuentros Feministas Latinoamericano y de El Caribe que comienzan a realizarse, sin interrupción desde la década del ochenta. El intercambio, el conflicto, la diversidad en acción y la reflexión sobre las estructuras masculinas y verticales, sobre la relación del movimiento con los partidos políticos, la despenalización del aborto y la violencia hacia las mujeres, son algunas de las variables que destacan en América Latina a un movimiento que crece a través del tiempo.

En las primeras décadas del siglo XXI, en una fase de predominio de la era global, la situación de las mujeres en Latinoamérica es fundamentalmente de *movilización* en resistencia al patriarcado y a las oleadas conservadoras que son alentadas institucionalmente desde algunos grupos de poder y desde la iglesia. El avance político de la derecha en América Latina trae consigo un retorno al discurso moral como puntual de sus políticas antidemocráticas, lo que implica en términos de Segato (2018) “una embestida familista y patriarcal en sus respectivas estrategias”.

Uno de los casos paradigmáticos de dicha embestida es el del Brasil de Jair Bolsonaro, cuya presidencia podría traer un retroceso sin precedentes para los derechos y los discursos por la igualdad de género en el país más grande de la región, en la que se comparten agendas y se visibiliza cierta sororidad, tal como sucedió con el fallido intento de despenalización del aborto en nuestro país.

En líneas generales el movimiento feminista en América Latina se plantea como una alternativa crítica frente al pensamiento político, social y económico hegemónico que busca concientizar a las mujeres de ser sujetas de derechos y protagonistas de la construcción de nuevos paradigmas de análisis y de transformación de la realidad.

Los análisis sitúan el surgimiento de un movimiento de mujeres como tal en la década de los 70 y 80, caminando hacia una mayor identidad y construcción de agendas feministas en la década de los 90. Concretamente, es en el 9º Encuentro Feminista y Latinoamericano realizado en Costa Rica en el 2002, donde se esboza un primer acercamiento al tema del *feminismo y la globalización* destacando que “las mujeres hemos sido globalizadas en el empobrecimiento y en la invisibilización, en la explotación, en la violencia, en el silencio, en las familias” (García y Valdivieso, 2006, p 48). Alcañiz Moscardó (2011) plantea que “la globalización no parece ser muy amigable con las mujeres”, pero lejos de invitarnos a bajar los brazos propone “(...) encontrar “talones de Aquiles”, recurrir a redes internacionales, realizar reclamaciones basadas en los derechos humanos, para que el atropello que supone la globalización en la vida de las mujeres se convierta en lucha abierta contra ella” (p. 71).

Tanto en los países de la región como fuera de ella, la agenda de las demandas de las mujeres y de las demandas feministas se ha ampliado, la discriminación económica, la marginación social, la exclusión de la educación formal y de los sistemas de salud, son temas de la teoría feminista latinoamericana contemporánea, incorporado a la lucha, la violencia contra las mujeres y la problemática de los feminicidios. Dicha problemática alcanza elevados niveles tanto en el ámbito rural como en el urbano, con muertes que se producen y están relacionadas con un contexto general de desigualdad, discriminación e impunidad. En relación a dicha problemática las estrategias de resistencia se centran en la visibilización del problema a fin de combatir las prácticas que legitiman la violencia contra las mujeres y, la injerencia en las políticas para reformar o promover legislación, así como la supervisión del cumplimiento por parte de los estados de los compromisos internacionales.

Es en este contexto, que la Argentina ha ocupado un lugar destacado alrededor de la organización del “Ni Una Menos”²; movimiento de lucha contra los femicidios y la violencia de género que ha sido tomado como base para la movilización en otros países, en Europa e incluso en Estados Unidos. El movimiento nace *contra la violencia machista, en el contexto de una década que se caracterizó, entre otras cosas, por la visibilización y la conquista de muchos derechos en cuestiones de género*. Retomando los aportes de Del Valle Sosa y Wexler (2017) podemos dar cuenta que el Ni Una Menos como movimiento en nuestro país, nace en las redes sociales y logra visibilidad en el año 2015 respaldado por los organismos de Derechos Humanos y de defensa de las mujeres, sumando además el apoyo de varios sectores de la sociedad argentina entre los que se destacan periodistas, activistas, artistas y la sociedad en general, convirtiéndose de esa manera, en una campaña colectiva. En el marco descripto, el movimiento toma como iniciativa la organización de marchas, las denuncias masivas y el “Ni Una Menos” como consigna del grito colectivo contra la violencia machista. Al decir de las autoras surgió de la necesidad de decir “basta de femicidios”, porque en Argentina cada treinta horas asesinan a una mujer sólo por ser mujer” (Del Valle Sosa y Wexler, 2017, p.179). En los tiempos que transcurren, los hechos de violencia hacia las mujeres se han acrecentado y adquieren relevancia cotidiana y, aunque “el “Ni Una Menos” se instaló en la agenda pública y política” seguimos creyendo que “el pedido es urgente y el cambio es posible” (Del Valle Sosa y Wexler, 2017, p.180).

La segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI se plantean como una etapa de deconstrucción del sistema patriarcal dando lugar a modificaciones que se manifiestan en el ámbito laboral, político y educativo, aunque con muchas y variadas formas de resistencias al cambio.

La educación como campo de formación de los ciudadanos es un espacio privilegiado para el cambio, sin embargo, aun presenta rasgos de lo que fuera denunciado por la escritora francesa Simone de Beauvoir (1949). Recuperando su pensamiento, considero que tanto el espacio educativo como en el de la familia se encuentran diferencias manifiestas en los valores que se inculcan, vinculando en los mismos a las mujeres y la maternidad como un binomio, reafirmando que es la manera femenina de realizarse como personas. El aprendizaje, la imposición de maneras de actuar, los roles asignados, la determinación de actividades específicas, son algunas de las

² Nombre de la convocatoria, por redes sociales, prensa oral y escrita, y carteles que encabezan la marcha a lo largo de todo el país y Latinoamérica (Graciela del Valle Sosa y Berta Wexler, 2017, p.179).

variables que actúan en la construcción del ser mujer que se aprende a lo largo de la vida vinculado a los estereotipos que nuestra sociedad ha impuesto sobre nosotras.

Como docente considero la necesidad de pensar la intervención pedagógica con temáticas vivenciadas diariamente en el colectivo social, vinculándolas a un posible abordaje en la escuela, que permitan tensionar y reflexionar con y en las representaciones que sobre la violencia y el movimiento feminista tienen las y los jóvenes. En lo que transcurre del primer mes del año en vigencia, hemos vivenciado una ola de feminicidios y un acrecentamiento de los casos de violencia hacia a las mujeres, lo que sin dudas nos lleva a preguntarnos como madres, padres, educadores y educadoras y como ciudadanas y ciudadanos que luchamos por un mundo más equitativo qué hacer ante el avance de la violencia hacia las mujeres, de qué manera aportamos para “transformar las referencias culturales que hacen de la sociedad un espacio de convivencia sin igualdad”.

1.3 Las ciencias sociales desde una perspectiva de género

Benejam define a las Ciencias Sociales como “*un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con el ser humano en tanto ser social, tanto en el pasado como en el presente y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad*” (Benejam, 1993 citado en España, Foresi y Sanjurjo 2014, p. 81). Por su parte Laura Fontana (2001) nos plantea que “las Ciencias Sociales, son algo más que un cuerpo de conocimientos sociohistóricos y culturalmente elaborados, son también métodos de investigación sobre el espacio, el tiempo, la sociedad” (Fontana, 2001, p.129). Asimismo, la citada autora considera que son ciencias *complejas* entre otras características, por la duplicidad sujeto-objeto, o sea por el hecho de que el objeto de conocimiento de las ciencias sociales, en última instancia, es el mismo que el sujeto de conocimiento, lo son por la inexistencia histórica de un paradigma hegemónico y por la convivencia estructural de distintas tradiciones.

Retomando a España, Foresi y Sanjurjo (2014) “hablamos de Ciencias Sociales *en plural* porque se trata de un conjunto de disciplinas que recortan diferentes aspectos de un mismo objeto: la realidad social, entendida como un conjunto de relaciones que hombres y mujeres establecen entre sí y a través de las cuales generan conjuntamente las condiciones sociales de su existencia” (España, Foresi y Sanjurjo, 2014, p. 82).

La realidad social es una totalidad concreta dialéctica y dinámica, que no es igual a la suma de los hechos, sino que es un todo estructurado, creador y creado por sus diferentes componentes. Esta

totalidad no es “natural”, es histórica, compleja y contradictoria, además no es transparente, tiene algunos aspectos manifiestos y otros ocultos. Implica una entramada red de relaciones, en la cual existen múltiples determinaciones” (Fontana, 2001, p.130).

Describir, interpretar, comprender y explicar esa realidad social es el propósito de las Ciencias Sociales y de las y los que la indagan.

La lógica de la modernidad en el campo científico fue dando lugar a un proceso de fragmentación y de crecimiento de varias de las disciplinas sociales. En palabras de Jara (2020), “las disciplinas comenzaron a especializarse en determinados recortes de la realidad social, con el fin de abocarse en profundidad al estudio de un objeto o fenómeno particular” (p.77), proceso que fue acompañada por un “desdibujamiento de la totalidad y de los problemas reales y concretos de las personas” (p.77).

En la segunda mitad del siglo XX, si bien cada ciencia se fue separando institucionalmente; también se fueron dando procesos colaborativos entre las disciplinas sociales. Tal como manifiesta Ansaldi, “*por un lado, las fronteras se hicieron más borrosas y por el otro, los objetos de estudio se fueron ampliando*” (Ansaldi, 2006, citado en España, Foresi y Sanjurjo, 2014, p. 83). En esta línea, las autoras expresan que

los intereses de los científicos sociales se ampliaron, incorporando a nuevos sujetos sociales como las mujeres, pueblos no occidentales, minorías, grupos marginales, entre otros. Estos nuevos objetos de estudio también demandaron otras metodologías, tanto las específicas de cada disciplina como las que tomaban “prestadas” de otros campos. Por un lado, se profundizan las investigaciones focalizadas y especializadas al interior de cada disciplina y por el otro, hay procesos colaborativos y de préstamos conceptuales que amplían el campo social y crean nuevas perspectivas. Cada disciplina se mueve en el conjunto de las Ciencias Sociales en este doble movimiento de avances solitarios y diálogos que llevan a procesos colaborativos y de interacción. (España, Foresi y Sanjurjo, 2014, p. 83)

En palabras de Jara (2020), “el desarrollo científico y tecnológico, durante el siglo XX, estimuló el auge de un pensamiento interdisciplinar” a la vez que planteo una renovación intelectual que es “cuestionadora del modo fragmentado de interpretar el mundo que se vive y pone en tensión cierta rigidez con que las disciplinas lo explicaban” (p.77).

En el siglo XXI, caracterizado por una dinámica vertiginosa, y por un cuestionamiento de los relatos y las metodologías se repiensa la forma de comprender a la sociedad y “se presenta como un desafío una profunda reflexión epistemológica sobre los procesos sociohistóricos y culturales contemporáneos” (Jara, 2020, p.76). Los cambios en el mundo social incentivan los abordajes interdisciplinares como un punto de partida necesario para comprender el mundo actual.

Aunque escasos desde las Ciencias Sociales y Humana, Jara (2020) expresa que “nos están ofreciendo nuevos conceptos para comprender esta época y nos advierten de la complejidad material y simbólica de la vida cotidiana” (p.76). Por otra parte, el autor manifiesta que, desde estos abordajes interdisciplinares, se otorga participación a las y los invisibilizados y excluidos de los escenarios disciplinares con lo que, a su entender “la configuración comienza a ser inclusiva y denota los cambios culturales de una época” (p.76). En síntesis, Jara nos explica que, en este proceso, “la complejidad se configura como una nueva perspectiva que contribuye a comprender el mundo con nuevos conceptos y la interdisciplinariedad como un enfoque que dialoga con otros saberes para una comprensión holística de los problemas que acontecen” (p.78).

Desandando características de la complejidad como perspectiva en los campos de conocimiento, Jara plantea que “no es el punto de llegada que evidencia la dificultad o incapacidad de comprensión y explicación de la dinámica social, sino, muy por el contrario, es el punto de partida para desandar la inmensa trama de relaciones que la constituyen y que se manifiesta en el cambiante mundo en el que vivimos” (p.78). Por otra parte y en relación con lo anteriormente citado, el autor da cuenta del indisciplinamiento epistemológico como “horizonte de la perspectiva de la complejidad”, plantea que indisciplinarse “no significa someterse a las lógicas de otras disciplinas, ni moverse sobre escenarios formales y conocidos, construidos por la ciencia; es interactuar para articular saberes, prácticas, discursos y, en esa acción colaborativa, construir conocimientos que posibiliten otras articulaciones para atender a los problemas de una realidad compleja” (Jara, 2020 , p.79).

En este contexto del siglo XXI, “los y las invisibilizados y excluidos” entre las que destacan las mujeres “disputan por un espacio público habitable con derechos y dignidad” (Jara, 2020, p.76). Marolla Gajardo (2016), define como invisible para las investigaciones en ciencias sociales a las mujeres, dado que su presencia es mínima tanto en el curriculum, como en los textos escolares. En la investigación el citado autor retoma aportes de Pagès y Sant y, Appleby, Hunt y Jacob para afirmar que, en el caso específico de la historia, la misma “se ha enmarcado en el fomento de valores nacionales, eurocéntricos y masculinos, por sobre el tratamiento de la diversidad y la serie de actores que han formado parte de los procesos históricos” (Pagès y Sant, 2012; Appleby, Hunt y Jacob, 1994, citado en Marolla Gajardo, 2016, p. 64).

En el caso específico de la historia como disciplina, Marolla Gajardo retoma a Burke para dar cuenta que “existen corrientes que se han preocupado por la inclusión y visibilización de los y las actrices “invisibles”, tales como la “Historia desde abajo”, la historia de la “Gente Poco Corriente”, “la Historia de los subalternos”, “la Historia de las Mujeres”, la “Historia de la

Infancia”, entre otros” (Burke, 1999, citado en Marolla Gajardo, 2016, p. 64). Sin embargo y en consonancia con el abordaje propuesto por Jara, Marolla Gajardo considera que “para plantear una enseñanza que fomente la diversidad de género, es necesario reinterpretar la historia y establecer un espacio en donde se deje en evidencia el rol que han cumplido tanto las mujeres, como el resto de las personas que habitan el mundo” (Marolla Gajardo, 2016, p. 65). En su indagación, Marolla Gajardo retoma algunos estudios para mencionar perspectivas que, desde la historiografía de género han planteado abordajes que rescatan las acciones de las mujeres nombrando entre ellas “la psicología femenina, el trabajo, las mentalidades y la construcción de espacios corporales y laborales, entre otros” (Marolla Gajardo, 2016, p. 65).

En lo que respecta a la geografía, Varela (2015) plantea que también desde dicha disciplina “el accionar de las mujeres ha sido invisibilizado en la mayor parte de los estudios geográficos”. A lo largo del siglo XX, cabe destacar para la geografía dos importantes logros. Por un lado, sale del campo de las ciencias naturales y logra su inserción indiscutida en las ciencias sociales y por otro, se da la “proliferación de escuelas geografías que se plantearon nuevos problemas o abordaron los ya existentes desde distintas perspectivas, por lo que se alejaron de los paradigmas hegemónicos con los que coexistieron en continuo debate” (Varela, 2015, p. 214). La autora manifiesta que es en la década de los sesenta cuando se despliegan “líneas epistémicas relativas a la inclusión de las diversas experiencias de las mujeres en el mundo presente, y la noción de género se produce deconstruyendo la geografía tradicional desde el clivaje de la teoría crítica y del posmodernismo” (Varela, 2015, p. 216). Entre las corrientes geografías que aportan a pensar en una apertura a la perspectiva de género, Varela destaca la geografía fenomenológica o humanística y la geografía marxista o crítica. La primera de ellas centra su preocupación “en entender y explicar las conductas y subjetividades de los distintos grupos sociales en situaciones específicas” (p. 214) valorizando la subjetividad en la interacción y construcción del espacio geográfico. Por su parte, la segunda corriente, concibe al espacio geográfico como socialmente construido por agentes sociales insertos en relaciones de clase. En ese marco, las geógrafas críticas feministas reclamarán la inclusión de las relaciones de género entendiendo al espacio geográfico “como escenarios dados por la construcción histórica política de las sociedades” (Varela, 2015, p. 215). Retomando los aportes de Lefebvre, Derrida y Foucault, Varela recupera que “las identidades de género se construyen en y por medio de la espacialidad” (Lefebvre 1976, 1981; Derrida (1997) y Foucault (1976) citado en Varela, B., 2017, p. 120) y que, el espacio geográfico es entendible dialécticamente, “es una construcción social que refleja la estructura de poder de la sociedad articulando clase y género, pero a la vez ejerce su influencia sobre ese orden social petrificándolo

y la separación de funciones sigue reflejando la ideología de la domesticidad” (Karsten y Meertens, 1992 citado en Valera, 2017, p.120). Para los teóricos de estas corrientes, que, como Milton Santos, conciben los espacios geográficos como una construcción social hegemonizado por las minorías, “los estudios de género se convierten en esenciales para la comprensión compleja de la constitución del espacio geográfico” (Valera, 2017, p. 221).

Lo expuesto hasta aquí, nos permite concluir que en las transformaciones sociales y políticas realizadas en el siglo XX la participación de las mujeres debe entenderse como una “larga tradición” en las que su contribución en las sublevaciones, conspiraciones y tumultos populares han cargado y cargan con buena parte del peso de la historia. Como *protagonistas* en todos los aspectos construyeron su identidad a través del trabajo, la cultura, los debates, las luchas políticas y sociales, la vida familiar, barrial y colectiva. Sin embargo, ese papel suele negarse o limitarse a la mención de unas pocas figuras a la hora de escribir la historia, en la medida en que estas mujeres se hayan destacado en tareas, roles, profesiones u oficios definidos como "masculinos" o subordinadas a los hombres y visibilizadas en su rol de víctimas.

Aunque en los últimos años se puede observar que algunos libros de textos en la enseñanza primaria han incorporado reflexiones marginales sobre el rol de la mujer en diversos procesos europeos, americanos y del contexto nacional, en general estas aparecen en algunos casos como víctimas, en otros, como heroínas, pero los textos, las fotografías o el relato mismo que se asocia a ellas, no promueve una lectura crítica y reflexiva acerca de los roles de género a lo largo de la historia.

Consideramos que abordar la situación de las mujeres en el pasado tiene importancia en la formación del profesorado dado que el sexismo se instala constantemente en las aulas y en los estereotipos que aún perviven en los manuales y libros de textos. Incorporar a las mujeres como sujeto histórico es una vía para plantear una mirada crítica a las formas de discriminación y desigualdad que se producen en la sociedad y que se difunden persistentemente en los medios.

1.4. Género y educación: un encuentro con idas y vueltas.

Cecilia Merchan (2016) plantea que en Argentina los últimos años han sido de largas luchas y de grandes logros y reivindicaciones en términos de derechos para las mujeres “asistimos y protagonizamos muchos avances en materia de derechos de niños y niñas, de prevención y sanción de la violencia hacia las mujeres, de identidad de género, de diversidad sexual, de políticas públicas

dirigidas a equilibrar viejas deudas pendientes como el reconocimiento del invisibilizado trabajo de las “amas de casa” y de las trabajadoras de casas particulares” (Merchan, 2016, p.176). Sin embargo y pese a los destacados avances y conquistas en materia de igualdad de género, la violencia hacia las mujeres y el desconocimiento del abordaje de la perspectiva de género en las instituciones estatales es una realidad que nos atraviesa cotidianamente, a través de los medios y de las diversas realidades en las que cada miembro de la sociedad interactúa. En lo que refiere al sistema educativo aún tenemos una importante deuda con la perspectiva de género en la institución escolar y en el sistema formador en particular; espacio en el que dichas temáticas “continúan ocupando un lugar aleatorio y ocasional en el currículo de las futuras educadoras” (Ockier, 2017, p.145).

Compartimos con Ockier (2017) que en el sistema formador una de las temáticas a trabajar en términos de contenidos es aquella que refiere a la violencia de género, lo que “implica reconocer que lejos de tratarse de una cuestión que atañe a la vida privada de las personas (...) se trata de un flagelo social que entraña la más terrible de las violaciones que pueda llegar a cometerse contra los derechos de las mujeres” (Ockier, 2017, p. 158). El abordaje de dichas temáticas implica desnaturalizar e iniciarnos en la deconstrucción de un sistema y sus estructuras de poder, que oprimen, discriminan y ejercen violencia sobre las mujeres en pos del sistema patriarcal y las instituciones, costumbres, normas y reglas que lo sostienen. Al mismo tiempo, implica cuestionar y tensionar la socialización en “el género correspondiente” que reciben los niños en el contexto de la escuela como institución, y que vienen aprehendiendo en diversas instancias de aprendizaje en espacios informales como la familia, el medio y la cultura en general. Para ilustrar dichas ideas, Ockier retoma a Simone de Beauvoir (1949), quien “ponía el foco en los aprendizajes que transforman, a machos y hembras de la especie, en hombres y mujeres” a partir de “una simbiosis de ideas, representaciones, actitudes, comportamientos y mandatos culturales (...)” (Ockier, 2017, p. 159). Siguiendo con sus aportes, la autora explica que, en la institución escolar, la internalización de comportamientos de género se revela mediante “el aprendizaje de normas, costumbres, creencias, actitudes y “formas de ser” que son transmitidas a través de las interacciones sociales establecidas en la institución” (Ockier, 2017, p. 160). De esta forma el espacio escolar se transforma en un espacio de aprendizaje en el que no se cuestionan “las significaciones de género que conllevan dichos aprendizajes” (Ockier, 2017, p. 160), permaneciendo ocultos.

En nuestro proceso de socialización primario, en el que ocupa un rol fundamental la escuela, es en el que se reafirma esta construcción cultural del género y las manifestaciones de

violencia, que explícita e implícitamente conlleva. Es la escuela el espacio en el que se construyen subjetividades, se instituyen las diferencias, se clasifica, se ordena, se jerarquiza y se rotula a los sujetos. Retomando las palabras del Colectivo Feminista la Revuelta³ podemos decir que “se aprende a ser varón o mujer” y, que esos procesos de distinción se encuentran “inscritos en lenguajes, teorías pedagógicas, reglamentos, lineamientos curriculares y también en las prácticas diarias y más cotidianas”. De esta manera, las prácticas institucionalizadas por la cultura, se instituyen en la escuela mediante rituales, acciones y códigos que se van “naturalizando” y “normalizando”, definiendo las formas que se consideran adecuadas y legítimas para la masculinidad y femineidad. Los colores que utilizamos en nuestros guardapolvos, prendas y útiles, los juegos en los que podemos participar, los juguetes que podemos utilizar, los rincones de actividades en las salas, las vestimentas y acciones permitidas y sancionadas, la distinción y organización de “filas”, etc. son algunas de las particularidades que a través del tiempo caracteriza y distingue al espacio escolar.

Todas estas variables biográficas de nuestra escolarización, en conjunto con las experiencias y creencias con las que hemos sido contruidos y contruidas socialmente atraviesan a quienes se inician y desarrollan su formación en el sistema docente.

Para Bach (2017), al hablar de formación docente “se piensa en las cualidades que debe poseer quien se prepare para enseñar/aprender, las teorías pedagógicas en las que se ha formado y deberá escoger (o se le impondrán) para enseñar, las didácticas del/los campos de conocimiento de su competencia, etc.” (p. 40). Pero para hablar de formación en relación a la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto actual, también debemos recuperar los aportes de la epistemología feminista o teoría del conocimiento feminista, que en términos de Bach “ha realizado un aporte sustancial al campo de los saberes al rescatar las experiencias de las mujeres que no fueron tomadas en cuenta por las teorías tradicionales, en las cuales no habían podido expresar sus voces de forma individual o colectiva” (Bach, 2015, p.50).

Elisa Ostrovsky (2009) plantea el nacimiento de las denominadas epistemologías feministas en el marco de la segunda ola de feminismo, con la finalidad de “cambiar las perspectivas tradicionales de pensar la producción de conocimiento y cuestionar la relación entre el sujeto de conocimiento y el objeto a conocer como una relación valorativamente neutra y por lo tanto exenta de sesgos androcéntricos potencialmente perjudiciales para las mujeres, las minorías étnicas y todo aquel sujeto que se encuentre “por fuera” de los valores canónicos” (Ostrovsky,

³ Colectiva de acción política feminista de Neuquén, Argentina.

2009, p.1). Estas posturas, a pesar de la variedad de construcciones teóricas, se plantean, el “cuestionamiento de la ciencia tradicional en tanto androcéntrica”, criticando las bases epistemológicas y metodológicas que la sustentan, afirmando que “quien conoce es alguien que está en una determinada situación, posición o circunstancia. En palabras de Bach, “todas las corrientes niegan que el conocimiento se produzca desde “ninguna parte”. Se niega la universalidad y su nivel de abstracción, que hace que se desatiendan las particularidades.” (Bach, 2015 p. 53).

Recuperar los aportes de las teorías feministas para repensar el sistema formador nos permite, en primer lugar, interrogarnos sobre las particularidades del *conocimiento acumulado* y, en segundo lugar, problematizar dicho conocimiento en el contexto de la escuela. Rescatar sus aportes para analizar la escuela implica reconocer que dicha institución, realiza dos acciones importantes; desde sus disciplinas, contenidos y textos; “niega y excluye todo lo femenino”, mientras que, por otra parte, “las visibiliza, pero para seguir atadas a los estereotipos más arcaicos” otorgando a las mujeres roles, tareas, funciones vinculadas culturalmente a la condición del ser femenino.

Como actores del sistema formador desde las ciencias sociales, es nuestra tarea proporcionar a las y los estudiantes las herramientas conceptuales, didácticas y metodológicas que les permitan abordar temáticas y problemáticas vinculadas a la perspectiva de género para evitar que por medio del lenguaje, el trato, los juegos, enseñanzas y otras prácticas, refuercen los estereotipos de género, entendidos como “las características sociales y culturalmente asignadas a hombres y mujeres, a partir de las diferencias físicas basadas en su sexo” (Sabanero, 2016, p. 4).

Sabanero (2016) afirma la importancia que tiene la escuela en la educación en igualdad de género y en la erradicación de todas las formas de manifestación del sexismo en los procesos educativos. Desde dicha lógica, la autora retoma los aportes de María de los Ángeles González para afirmar que “la perspectiva de género tiene un papel primordial: hacer que los distintos individuos se planteen la necesidad de analizar y reconocer su responsabilidad educativa al transmitir valores, actitudes y conocimientos que mantienen la inequidad entre los géneros; son las y los docentes quienes debemos dejar de transmitir y reproducir los roles y estereotipos tradicionales, el sexismo, la discriminación, la desigualdad de género y de oportunidades” (González, 2010, p. 9). Abordar la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva planteada implica que seamos capaces de transformar patrones valorativos y de conducta con la finalidad de adquirir destrezas y habilidades que reconozcan “el respeto a sus diferencias sexuales y de género como un principio pedagógico que enriquezca a las personas” (Sabanero, 2016, p.10).

Por su parte, Norma Matteucci (2017) considera que “negarse a la reproducción de patrones socioculturales estereotipados que vehiculizan signos de dominación, desigualdad, discriminación y/o subordinación de las mujeres en las relaciones sociales puede ser un paso relevante para desnaturalizar la violencia hacia ellas” (Matteucci, 2017, p.43). En el contexto de la escuela, esos patrones estereotipados de género tipifican el ideal masculino a femenino, encuadrados en un juego de relaciones asimétricas de poder. Al decir de Varela “representan lo que la sociedad “espera” del “ser varón” o “ser mujer” y las conductas prescriptas (permitidas) y proscriptas (prohibidas) por la sociedad para cada género” (Varela, 2017, p. 126). Apostar a una educación igualitaria para todos, en pos de una sociedad inclusiva en la que se deslegitime y elimine la violencia masculina hacia las mujeres implica, visibilizar dichos estereotipos y la estructura patriarcal que los sostiene, reposicionar a las mujeres como actores sociales y, “reformular estrategias pedagógicas que permitan desmontar su vigencia en las distintas relaciones sociales, instancias institucionales y espacios diversos de constitución de los sujetos, entre ellos el de la escuela” (Varela, 2017, p. 121).

En el abordaje y problematización del recorte de realidad social propuesto en el presente trabajo, sus diferentes dimensiones no pueden ser recuperadas de manera mecánica ni determinista, sino entendiendo a ésta como un todo complejo, donde lo político, lo económico, lo social, lo ideológico, lo cultural y lo espacial conforman una totalidad articulada que ayuda a comprender y caracterizar la violencia hacia las mujeres en contextos espacio temporales diversos. Desde dicha perspectiva entendemos que la mirada que se propone al recorte de realidad social a ser analizado, es un acto de selección, de construcción y de interpretación que tiene por finalidad visibilizar los estereotipos naturalizados y presentes en el sistema educativo, la publicidad, los medios de comunicación

La escuela y las relaciones que al interior de la misma se desarrollan, constituyen una herramienta de socialización a partir de las interacciones que se manifiestan y de los conocimientos y valores que en dicho espacio se transmiten. Como espacio en el que les estudiantes del nivel superior desarrollan sus prácticas profesionalizantes, el profesorado “tiene encomendada la función de enseñar” y los conocimientos que en dicho contexto se desarrollan no son realidades intelectuales neutras. Rosa Cobo (2011), es retomada por Marta Oviedo para explicar que la socialización que se desarrolla en la escuela “puede estar dirigida hacia la reproducción de los patrones de conducta dominantes o puede, por el contrario, ser un potente instrumento de transformación social de esas relaciones, cuando el profesorado se dota de una perspectiva crítica y normativa. El profesorado y el estudiantado que se encuentran en la escuela representan un microcosmos de lo que existe fuera de la escuela, es decir, en la propia sociedad. Y allí llevan su

manera de entender el mundo y una visión sobre las relaciones sociales” (Cobo, 2011 citado en Oviedo, 2017, p.190)

Desde dicha mirada entendemos que la escuela, como institución que refleja el contexto social del cual es parte, es también el escenario desde el cual podemos y debemos contribuir a desandar y desarmar los mitos, estereotipos, creencias y prejuicios que justifican el espiral de violencia que se ejerce sobre las mujeres. En términos de Ockier, “Originados, y permanentemente reciclados por el poder patriarcal, dichos mitos intentan preservar el dominio masculino por la vía de naturalizar desigualdades, cuyo origen no deviene de orden natural sino de los modos de organizar la sociedad” (Ockier, 2017, p. 167).

Capítulo 2:

Las mujeres en el curriculum y la didáctica de las ciencias sociales

2.1. Aportes de la didáctica de las ciencias sociales con perspectiva de género

Las ciencias sociales entendidas como el conjunto de disciplinas que tienen por objeto el análisis de la realidad social, se plantean como un espacio de múltiples articulaciones y de complejidad, situación que nos invita a articular una concepción de ciencias sociales, una postura acerca del aprendizaje y una perspectiva de enseñanza y de formación; respondiendo al para qué, al qué y al cómo enseñar. En este sentido el qué enseñar y aprender debe contemplar conceptos, teorías, y categorías explicativas e interpretativas de los conocimientos sociales centrados en la comprensión y la explicación de los problemas y conocimientos históricos, geográficos, éticos, morales, filosóficos, psicológicos, sociológicos, etc. Por su parte el cómo didáctico; “entre otros aspectos, comporta un sentido y modo de acción, de hacer o de procedimiento. En la enseñanza es el facilitador de los aprendizajes” (Jara, 2020. p. 217).

Acordamos con Oviedo (2017) en la hipótesis general “de que la escuela es sexista, y esto significa que el espacio, las relaciones, el currículo se manifiestan a partir de una mayor valoración de un sexo sobre otro” (Oviedo, 2017. P.188). Jesús Marolla Gajardo (2016), retoma a Giroux y Apple para plantear que en las construcciones curriculares ha primado la transmisión de la cultura hegemónica, lo que da lugar a lo que Apple denomina un “conocimiento oficial” que silencia las voces de los que están fuera, entre los que se destacan las personas de color, las mujeres y los jóvenes. Marolla Gajardo (2016), coincide en su análisis con los planteamientos teóricos que proponen “incluir en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales la problematización de las experiencias de las mujeres y otros invisibles” concordando, con Pagés y Sant (2012) “que la inclusión de las mujeres en la historia en el marco del trabajo sobre problemas sociales relevantes, “facilita actividades como los estudios de caso o los debates y simulaciones y se aleja de los contenidos y estrategias más expositivas que tienden a la socialización y a la reproducción de los valores hegemónicos” (Marolla Gajardo, 2016, p. 61). Además de la visibilización de las mujeres en la historia, Marolla Gajardo apela a “un cambio de enfoque” que no solo cuestione las construcciones tradicionales y patriarcales, sino que promueva “la toma de conciencia sobre las estructuras androcéntricas de la sociedad y el empoderamiento de los y las alumnas para revertir y luchar contra la opresión”. (p.62)

Gabriel Villalón y Joan Pagès (2013), realizan valiosos argumentos y dan cuenta de las disidencias entre el currículum, los manuales de didáctica y los libros de texto, en cuanto al tratamiento que dan a “las mujeres, los niños y niñas, a los miembros de cualquier minoría, a los pobres, a los homosexuales, a aquellas personas y grupos que pertenecen a la elite y a la minoría dirigente”. Los autores plantean que “los de abajo se han abierto paso y son objeto de rigurosos estudios históricos. La historia de las mujeres, la historia de la infancia, la historia de las minorías (...), la historia de la sexualidad, la historia de los pobres y de los marginados, la historia de las religiones y de las heterodoxias, y un largo etcétera han encontrado su espacio en la academia”. (Villalón y Pagès, 2013, p. 121).

En el abordaje historiográfico, Villalón y Pagès (2013) retoman a Peter Burke (1999), para destacar “la importancia que han tenido la descolonización y el feminismo en este cambio de paradigma en la historiografía” así como también, en el tratamiento de nuevos temas, aspectos y campos que no eran abordados por la historia tradicional. En lo que refiere a los protagonistas del devenir humano y su tratamiento e incorporación en el currículo escolar, los autores citados recuperan los aportes de Appleby, Hunt y Jacob (1994), para explicar que el abordaje en el que se centran los libros de texto se “han estimado eurocéntricos, racistas, sexistas y homofóbicos” y que, en ellos no tienen lugar “las contribuciones de mujeres, homosexuales, minorías y otros grupos oprimidos y excluidos” (Appleby, Hunt y Jacob, 1994 citado en Villalón y Pagès, 2013, p. 122). Resaltan en su abordaje que, en las propuestas analizadas de los libros de texto y de su análisis, prima una mirada y un relato de la historia escolar eurocéntrica y androcéntrica, en la que no tiene lugar la gente común, los “*sin historia*” o la “*gente poco corriente*” como las mujeres y los problemas que las atraviesan como colectivo, entre los que se destaca la violencia que se ejerce sobre ellas, en las más variadas formas y manifestaciones.

Pese a los cambios planteados desde la historiografía, la Historia que suele encontrarse en las clases, textos y actos escolares responde generalmente a una perspectiva positivista que toma como sujeto al “héroe” y al pueblo en su conjunto, sin distinción de los diversos grupos o actores sociales que forman parte de él. Tal como plantea Pagés (2009), “la historia escolar fue pensada y diseñada durante muchos años al servicio de la patria, de la Nación, la historia escolar que hoy se requiere ha de ser una historia abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra” (Pagès, 2009, p.7).

Con motivo de este desinterés por parte del currículum escolar para el abordaje, entre otros, de las mujeres y sus problemáticas, se propone a los grupos de alumnas trabajar el tópico mujeres y violencia. Acordando con los planteamientos de Guralnik, Silver y Moszkowicz Rubel (2016) la

propuesta busca lograr que esas mujeres, en plural, individualmente y como colectivo, trasciendan el aislamiento y la invisibilidad, dándoles voz e incluyéndolas en el abordaje de las ciencias sociales escolares, “sobre todo aquellas que, a decir de Felipe Pigna (2011) eran las “desobedientes, incorrectas, rebeldes y luchadoras”.

2.2. La perspectiva de género en el currículo de ciencias sociales

Susana Gamba (2008), plantea que el género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo y, que “surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo énfasis en la multiplicidad de identidades” (p. 2). La citada autora retoma a Marta Lamas para explicar que en las ciencias sociales y el discurso feminista, el término género, circula con un significado propio a partir de los años setenta, mientras que es entre fines de los ochenta y comienzos de los noventa, cuando “las intelectuales feministas logran instalar en la academia y las políticas públicas la denominada “perspectiva de género” (p. 2). En este sentido, Gamba (2008) recupera a Gomariz para denominar como estudios de género “todos aquellos que se hicieron en la historia sobre las consecuencias y significados que tiene pertenecer a cada uno de los sexos” (p. 2). Al definir las variables a considerar para que una investigación, capacitación o desarrollo de políticas sea considerada con “perspectiva de género”, Gamba (2008) sugiere:

a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres,

b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;

c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

En síntesis, para la autora, “la categoría de género es una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización” (p. 3). Es entendida como una relación de poder asimétrica que se construye social e históricamente por lo que sus características pueden variar en contextos y tiempos; aunque en general, se configuran como relaciones de dominación masculina y subordinación femenina. Es una relación abarcativa y transversal, que, por una parte, recupera diversos procesos que se dan en una sociedad, sean estos símbolos, instituciones, sistemas

económicos y políticos, etc.; y por otra, atraviesa todo el entramado social articulando factores como la edad, estado civil, etnia, clase social, etc.

Otros de los autores que aportan a pensar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de género, son Miguel Ángel Jara y Diego Arangue (2018), para quienes su abordaje equivale no solo “a un posicionamiento epistemológico sino también a una actitud tanto ante nuestra vida como en nuestra tarea docente” (p. 4). Jara y Arangue, retoman el pensamiento de Joan Scott para explicarnos que entienden “que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder y que se encuentran entrelazadas con los elementos culturales constituyentes del género, incluyendo los símbolos culturales, los conceptos normativos, las nociones políticas y referencias a instituciones y organizaciones y a las identidades subjetiva” (p.5). Desde esta perspectiva, ambos autores nos invitan a pensar que el género es una realidad cultural “donde conviven relaciones de propiedad, de producción y reproducción” y una categoría social “que se impone sobre un cuerpo sexuado y su uso enfatiza un sistema de relaciones de poder”.

Ambos coinciden con Gamba en que pensar y hacer un abordaje disciplinar desde la perspectiva de género es una propuesta de inclusión, dado que nos permite trabajar en el reconocimiento de las mujeres aportando positivamente a la invisibilización que las mismas tienen en los procesos sociales de las que son y fueron parte. Por su parte Gamba explica que trabajar con dicha perspectiva además de una propuesta de inclusión es una búsqueda de una equidad, “que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio (como poder crear, poder saber, poder dirigir, poder disfrutar, poder elegir, ser elegida, etcétera)” (p. 5).

En Argentina, desde el último Golpe de Estado, se vienen realizando respecto a la Educación en Derechos Humanos en la escuela, un proceso de concientización y trabajo efectivo a través no solo de la entrada de contenidos en los currículos, sino particularmente desde la introducción de cuestiones de carácter legal que transverzalizaron la nueva ley de educación que se sancionó en el año 2006. En un artículo en el que aborda la Historia reciente desde la perspectiva de género, Arangue (2016) plantea que “en el campo específico de la educación, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, se han incorporado en muchos de los diseños curriculares jurisdiccionales el abordaje transversal de la perspectiva de género en las distintas disciplinas escolares” (p. 204). El autor sostiene que los abordajes desde dicho enfoque, en el caso específico de la historia presenta dificultades tanto “hacia la práctica cotidiana”, como “hacia la propia identidad profesoral”.

Retomando aportes de Morgade, plantea que superar las mismas y, deconstruir las representaciones sociales construidas para construir nuevas, es un desafío para abordar la enseñanza de la historia desde esa perspectiva. En este sentido, debemos tener en cuenta el rol de la formación inicial tanto en los avances curriculares como en los cambios culturales que se desarrollan.

Rosabel Roig -Vila (2019) retoma a Blanco para dar cuenta que “el tratamiento del género constituye hoy en día una dimensión ineludible de abordar en la enseñanza y el aprendizaje de los futuros ciudadanos” (p. 717). Las reivindicaciones de igualdad y de justicia por parte de la sociedad en general y de los movimientos feministas en particular equivalen en la práctica al cumplimiento de los derechos de ciudadanía de las mujeres y, para dar cuenta de los mismos, es vital recuperar temáticas referidas al conocimiento en los derechos humanos y su implementación en la cotidianeidad. El crecimiento de los casos de femicidio en los últimos tiempos reafirma el rol indelegable que debe cumplir el Estado para prevenir, erradicar y sancionar la violencia contra las mujeres. La escuela en la que las y los estudiantes del profesorado transitan su formación inicial tiene responsabilidades frente a estas situaciones, dentro de su marco de incumbencia, ya sea acompañando o denunciado, la violencia sufrida por sus estudiantes como garante de sus derechos y poniendo atención en aquellas situaciones que vulneren los mismos. Por otra parte, y no menos importante, la enseñanza de las ciencias sociales desde la formación inicial tiene un rol fundamental en la formación de individuos y en la transmisión en ellos de valores ciudadanos.

Más allá del marco legal, de las campañas nacionales de sensibilización y de promoción de derechos y de las políticas focalizadas en los grupos de mayor vulnerabilidad, la cotidianeidad nos devuelve en sus máximas expresiones situaciones de violencia hacia las mujeres (económica, sexual, patrimonial, psicológica, física) que en sus peores rostros se expresan en Femicidios. El abordaje de dicha problemática requiere no solo un acompañamiento individual, familiar sino también un profundo cambio cultural con base en el respeto a los DDHH y la libertad de los sujetos. Ello supone no solo poner en tela de juicio el cumplimiento de los derechos humanos en el cotidiano de la vida y en la escuela, sino también, tratar de visualizar puntualmente, la violencia de género y el compromiso en la lucha por parte de las y los estudiantes, tratando de indagar sobre el interés que estos últimos presentan y sobre las circunstancias o variables que son motores en el compromiso efectivo de esta lucha.

2.3 La perspectiva de género en los materiales didácticos

Abordar la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser una preocupación de la sociedad actual, por lo que plantear su análisis con estudiantes de la formación nos facilitará transmitir los valores de igualdad, participación y democracia intrínsecos a las propias ciencias sociales y fundamentales para la deconstrucción del sistema de dominación y exclusión que ha sido impuesto a las mujeres.

Acordamos con Manigrasso (2017), en que como adultos “hemos crecido bajo el mandato de mitos, prejuicios y estereotipos de género que se nos han hecho carne” al punto, que los interiorizamos, internalizamos y reproducimos en nuestra vida cotidiana reglando nuestra manera de pensar, de ser, de accionar e incluso de sentir. Uno de los territorios públicos en el que transitan mujeres y varones durante años de su vida, es necesariamente la escuela, espacio en el que se da continuidad a la socialización y a la experiencia afianzando la reproducción y naturalización a partir no solo de los contenidos de las ciencias de referencia, la Historia y la Geografía, en el caso de las Ciencias Sociales; sino también, de los materiales didácticos que perpetúan las diferencias de género en sus discursos.

Una de las opciones que orientan las decisiones didácticas al momento del desarrollo de las prácticas áulicas en ciencias sociales, remite a la dimensión del “¿cómo enseñar?” Jara (2020) considera que el *cómo didáctico* es en la enseñanza “el facilitador de los aprendizajes”, que “comporta un sentido y modo de acción, de hacer o de procedimiento” (p. 246). En el contexto educativo actual, el citado autor entiende

que los materiales didácticos se componen por los denominados materiales curriculares (fundamentalmente los libros de texto) y los demás recursos que habitualmente se utilizan en la clase con una finalidad didáctica (mapas, audiovisuales, tecnologías digitales, imágenes, fuentes, textos, etc.). (...) Son construcciones o elaboraciones que se definen con relación a los propósitos, los contenidos y los contextos y procuran reflejar la síntesis de opciones epistemológicas y metodológicas que se deciden en toda práctica de enseñanza situada. (Jara, 2020, p. 250).

Para dar cuenta de algunas de las particularidades que presentan los materiales didácticos, Jara (2020) retoma el análisis de los materiales elaborados en el contexto del dispositivo de formación propuesto por Adriana Villa y Viviana Zenobi (2007), para explicar que dichos materiales:

son pensados para implementar en el aula, con diferente grado de estructuración y articulación -sobre ejes de contenidos- con el propósito de ampliar o profundizar la enseñanza. La elaboración de estos materiales, para nada prescriptivos, tienen como finalidad establecer un diálogo entre quienes los diseñan y quienes los implementan en sus clases. Las autoras plantean que en formato libro o de cuadernillos, los materiales son hipótesis de trabajo, dinámicos, flexibles y viables en la medida que favorecen aprendizajes auténticos y duraderos y ofrecen al profesorado la posibilidad de tomar decisiones sobre ellos. (Jara. 2020. p. 250).

El abordaje de la perspectiva de género en la formación inicial al momento de pensar la enseñanza de las ciencias sociales nos posiciona ante una necesaria y consciente revisión y análisis de los materiales curriculares que se utilizan en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. En el abordaje propuesto por Rosabel Roig – Vila (2019), se plantea que pese a que las normativas educativas “recogen la necesidad de contribuir a la igualdad de género” aún son notorias las ausencias de los temas vinculados a dicho enfoque en las aulas de Ciencias Sociales, tanto desde los contenidos como desde los materiales didácticos propuestos para su abordaje. Por su parte y en concordancia con los planteos anteriormente expuestos, Antonia Fernández plantea que “Las ciencias sociales, que por su propia identidad investigan sobre problemas, situaciones y procesos en los que están implicados hombres y mujeres, permitiendo trabajar de forma habitual con la dualidad masculino-femenino, han formulado sus conclusiones desde una perspectiva exclusivamente masculina” (Fernández, 2001, p.11).

Uno de los materiales didácticos que ha tenido y tiene presencia en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela y en las prácticas profesionalizantes del profesorado en el área, es el libro de texto. Al momento de plantear su análisis como material curricular, Jara (2020), manifiesta que el libro de texto, es en su diversidad de formatos un recurso sumamente importante en la enseñanza de la historia o de las ciencias sociales; “(...) se constituye en una “herramienta” primordial para la dirección de la enseñanza, cruzándose con lo establecido por el diseño curricular, las determinaciones del mercado y las necesidades y demandas dentro del aula” (Jara, 2009, p. 27 citado en Jara 2020). Sin embargo y pese a su rol destacado como recurso con que cuenta el profesorado, aún presenta como tema pendiente de abordaje la actualización a los problemas y temas de la sociedad actual:

Los libros de texto no se han actualizado al ritmo de los cambios curriculares jurisdiccionales, atendiendo a la diversidad de perspectivas, temas y problemas que organizan criterios epistemológicos en la organización de los contenidos, como por ejemplo, perspectiva de género, interculturalidad, problemas sociales, Derechos Humanos, entre otros tantos, que han instalado una nueva racionalidad con relación a los conceptos estructurantes o metaconceptos de las ciencias sociales: territorialidades, temporalidades múltiples, las y los sujetos invisibilizados en las narrativas. (Jara, 2020, p. 260).

En el caso de las investigaciones que se plantea el análisis de los libros de texto vinculados a los contenidos históricos, Pagès (2011) plantea que “el predominio de la historia política sobre las otras “historias” ha ocasionado que las mujeres apareciesen como personajes secundarios en los contenidos de historia que se enseñan en nuestras escuelas” (Obiols y Pagès. 2011, p.4).

En las mismas líneas que Pagès, Marolla Gajardo (2016) retoma en sus estudios algunas investigaciones sobre la presencia de las mujeres en los libros de texto sistematiza en los siguientes lineamientos algunas de sus conclusiones:

1. Visibilizan a las mujeres principalmente desde perspectivas políticas, militares y económicas. Las mujeres, sus problemáticas y su historia están subordinadas al relato oficial dominado por los hombres.
2. El relato sobre la vida de las mujeres está construido bajo los estereotipos y prejuicios que denotan la desigualdad y la marginación de los géneros.
3. No todos los hombres son los protagonistas de los textos. También están excluidos los pobres, los inmigrantes, los trabajadores, entre otros que no son parte de las clases políticas ni se han destacado por sus acciones. (Marolla Gajardo, 2016, p. 78).

En síntesis, las investigaciones acuerdan en que los libros de texto niegan historicidad a las mujeres, las relegan al plano privado y doméstico y, “los relatos que las incluyen son construidos desde la visión masculina y patriarcal” (Marolla Gajardo, 2016, p. 78). Asimismo, los análisis destacan que desde los pocos materiales que se han esforzado para incluir a las mujeres, se propone que “los y las estudiantes reflexionen de forma crítica la ausencia y el papel que han desempeñado las mujeres durante la historia; la diversidad de roles que han asumido y, la importancia en la construcción de la historia. Destacan, además en ofrecer una perspectiva crítica y reflexiva sobre la situación actual de las mujeres y las problemáticas de desigualdad, estereotipos y prejuicios que giran en torno a ellas” (Marolla Gajardo, 2016, p. 80).

Acordamos con Rosabel Roigs-Vila (2019) en que la formación tiene un rol preponderante ante las demandas y preocupaciones del mundo actual, por lo que consideramos sumamente importante “que la enseñanza de las Ciencias Sociales recoja las preocupaciones en torno a la perspectiva de género que, hoy en día, demanda nuestra sociedad” (p.724). Pensamos que el profesorado debe plantear desde un abordaje transversal de sus contenidos la perspectiva de género, incluyendo a las mujeres y sus problemáticas a fin de trabajar en “la inclusión y la deconstrucción de los estereotipos y prejuicios de género” (Marolla Gajardo, 2016, p. 81). En algunos de los trabajos citados por Marolla Gajardo se hace referencia a la necesidad de que la

formación “considere la reflexión en torno a los estereotipos y los prejuicios que existen en la sociedad y en la enseñanza” (Moreno y Sastre (2004) y Benvente y Nuñez (1992) citado en Marolla Gajardo, 2016, p. 82); que “entregue las posibilidades para que en las aulas se fomente la discusión sobre el género, las desigualdades y la discriminación” (Nystrand, Gamoran y Carbonara (1998) citado en Marolla Gajardo, 2016, p. 82), así como también, que si “la formación incluye a las mujeres se podría incentivar a los y las estudiantes a que se empoderen y se comprometan con transformaciones tanto dentro del aula como fuera” (Cummins (2001), Hernández y Metzger (1996) y Deusdad (2010) citado en Marolla Gajardo, 2016, p. 82). Desde esta perspectiva es intención del presente trabajo aportar a la construcción de materiales didácticos para la formación permanente del profesorado planteando la violencia contra las mujeres como problema a ser trabajado desde una perspectiva de género.

Capítulo 3:

Enseñar ciencias sociales e historia con perspectiva de género.

Una propuesta situada

3.1. Encuadre teórico y contexto de la propuesta

En las primeras décadas del siglo XXI, en una fase de predominio de la era global, la situación de las mujeres es fundamentalmente de *movilización* en resistencia al patriarcado y a las oleadas conservadoras que son alentadas institucionalmente desde algunos grupos de poder y desde la iglesia. Este proceso de movilización tiene sus orígenes, particularmente en Argentina, ante el acrecentamiento de los casos de violencia de género, fenómeno multicausal y complejo que atraviesa el entramado social y afecta severamente a las mujeres, niños y niñas, entre otros. Para la Dirección de políticas de Género (2018) “se trata de una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre varones y mujeres, pero que abarca también a aquellas personas a quienes se considera que desafían las normas de género” (p. 9)

El historiador y ensayista político Omar Acha, considera que “el movimiento feminista es un movimiento global que a la vez reconoce particularidades”. Partiendo de esa concepción plantea que tanto en los países de la región como fuera de ella, la agenda de las demandas de las mujeres y de las demandas feministas se ha ampliado, incorporado a la lucha, la violencia contra las mujeres y la problemática de los feminicidios. Tamar Pitch (2014) en un artículo sobre los usos políticos de la violencia masculina sobre las mujeres, para el caso italiano, plantea que la misma es practicada por hombres individuales contra las mujeres por el hecho de ser mujeres y, que ocurre dentro de un contexto social y cultural todavía marcado por una importante asimetría de poder entre ambos. En el marco de un exponencial crecimiento de los casos de violencia contra las mujeres, la Argentina ha ocupado un lugar destacado alrededor de la organización del “Ni Una Menos”; movimiento de lucha contra los feminicidios y la violencia de género que ha sido tomado como base para la movilización en otros países, en Europa e incluso en Estados Unidos.

El 3 de junio del 2015, constituye el hito fundacional en el que la problemática de la violencia de género emerge en la escena pública y mediática, momento cuando miles de personas salieron a las calles, movilizadas bajo la consigna Ni Una Menos. En ese contexto y bajo la presión de los grupos comprometidos con el tema, los medios de comunicación empiezan a prestar

atención a esos homicidios a la vez que comienzan a tener más cuidado para no presentarlos como ataques de locura repentina provocados por los celos y la pasión frustrada. En esa línea y como logro se destaca, la incorporación al código penal del agravante por violencia de género en los femicidios, lo que permite hablar y visibilizar el delito dejando de nombrarlo como “crimen pasional o atenuado por “emoción violenta”.

En función de lo anteriormente expuesto podemos concluir que en los últimos años se han dado avances en materia de leyes, producto de largas luchas de organizaciones, personas y colectivos anónimos que lograron instalarlas como políticas de Estado. Esas leyes han planteado cambios tanto en lo que respecta a la posibilidad de pensar en múltiples familias como en relación a los derechos de las mujeres. Sin embargo y en contraposición a dichos logros, se han multiplicado los casos de violencia contra las mujeres, así como también “la proliferación de estereotipos en horarios televisivos centrales, en portadas de revistas y, más cerquita de la infancia, en juegos, juguetes, películas y libros” (Merchán y Fink, 2016, p. 10).

La Ley 26.485, la “Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que se desarrollen sus relaciones interpersonales”, da cuenta de lo que entiende por violencia otorgando especial relevancia a las “violencias indirectas”, violencias que atravesamos en nuestra cotidianeidad, a la vez que, nos atraviesan y reproducimos en todos los ámbitos.

Desde el ámbito educativo, y en pos de una sociedad más justa y equitativa el profesorado tiene un rol destacado en la formación de una educación preventiva que incluya la perspectiva de género en la educación de los niños, y los jóvenes y aporte a cuestionar el sistema patriarcal vigente. En esta línea, acordamos con Merchán y Fink en la “necesidad profunda de que podamos ver, revisar y modificar las lógicas culturales con las que nos manejamos, y también entender que es en ese marco donde nacen y crecen varones violentos; que los femicidas no son monstruos o enfermos, sino sujetos formados en nuestra sociedad (Merchán y Fink, 2016, p. 178). El desnaturalizar esas lógicas en nuestras prácticas implica analizarlas y transformarlas “si queremos y soñamos con una sociedad sin femicidas y sin mujeres asesinadas por el sólo hecho de serlo” (p.178).

María Oviedo (2017) nos propone el término despatriarcalizar, utilizado en las luchas de las últimas décadas de las feministas bolivianas, para dar cuenta de la necesidad de “romper con los principios sexistas y las reglas patriarcales establecidas en la familia, la comunidad y el Estado” (p. 187). Entre las diversas tareas que la autora considera para “despatriarcalizar”, se encuentran el reconocimiento de los derechos de las mujeres, la redistribución institucional y cotidiana de los

espacios de poder y la adopción de cambios en las formas en que nos relacionamos. Desde el ámbito educativo, nos propone como desafío “releer la historia con mirada de mujer” y plantear en las trayectorias de los y las estudiantes de la formación, contenidos que incorporen a la mujer como protagonista de la realidad social.

En el contexto de formación de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 807 de la ciudad de Comodoro Rivadavia, se plantea el abordaje de la secuencia que lleva por título “El abordaje de la violencia de género desde los materiales didácticos en la clase de ciencias sociales”. Recuperar para su análisis, el accionar de las mujeres como un colectivo invisibilizado por el curriculum de las ciencias sociales, otorgar voz en el aula a las voces excluidas y a las miradas silenciadas nos posiciona como docentes en la tarea de seleccionar y recontextualizar fuentes de información para convertirlas en materiales de enseñanza. Retomar esos materiales tiene por finalidad interpelar lo naturalizado, cuestionar la realidad e interrogarnos sobre lo establecido con la finalidad de aportar a la construcción de nuevos conocimientos. Desde dicho abordaje, la propuesta tiene por finalidad buscar las ausencias y analizarlas, dar lugar a la lectura de lo dicho y lo no dicho, debatir y construir conocimiento, provocar y dar lugar a la emisión de opiniones. Para posibilitar el proceso recurriremos a la recuperación de las vivencias personales, a la reflexión sobre los fundamentos en que se basan dichos recuerdos, al abordaje de textos periodísticos y cuentos infantiles, a la lectura de bibliografía específica y la escucha de canciones infantiles y otras, que no lo son, con la finalidad de inducir un acercamiento progresivo a conceptualizaciones que permitan reflexionar sobre la problemática de la violencia y sus manifestaciones en los recursos seleccionados.

3.2. Criterios metodológicos de la propuesta

Funes (2019) refiere a las prácticas de enseñanza como “construcciones, creaciones, opciones que profesoras y profesores desarrollan como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza del conocimiento social” (p.1). Desde esta mirada y con la finalidad de dimensionar puertas de entrada en el encuentro didáctico, consideramos que el abordaje de recortes haciendo uso de variadas “fuentes de información” es una estrategia que en las propuestas de enseñanza y con un abordaje pertinente, favorece y estimula la comprensión y el análisis del fragmento de realidad social seleccionada.

Muñoz y Funes (2004) retoman a Topolsky para plantear que el concepto de fuente histórica “reviste no sólo la información que ofrece del pasado humano sino también los modos de transmisión, lo que el autor denomina canales de información” (p. 2). Develar la información que las mismas presentan, implican para el receptor, indagarlas, interrogarlas y problematizarlas.

Considero que introducir, en las propuestas de enseñanza, fuentes de información (gráficas, escritas, estadísticas, iconográficas) permite a los estudiantes del profesorado acercarse a los principios explicativos del campo de las ciencias sociales y promover la reflexión acerca del carácter complejo de la realidad social. Por otra parte, les posibilita el acercamiento al uso de procedimientos específicos vinculados a la producción de conocimientos en el campo de las ciencias sociales, reflexionando sobre la construcción del mismo y sobre su provisionalidad.

Soletic (2016) plantea que las fuentes no siempre fueron concebidas como materiales didácticos, sino que pertenecen a otros ámbitos y por esta razón, sufren “un proceso de selección y recontextualización (...) para convertirse en materiales para la enseñanza” (p. 3). Funes y Muñoz (2004), en la misma línea de análisis se remontan a la década del 60 en Europa para referirse a la producción de materiales para la enseñanza de la Historia, refiriendo que es en la década del 90, con la reforma educativa que se introduce en nuestro país el uso de fuentes históricas en el rubro de los contenidos procedimentales, considerándose una “metodología dinámica que procura incitar una permanente actividad al alumno”. Recuperar esta perspectiva para el uso de fuentes en el aula implica abandonar miradas tradicionales, despojándolas de su función de ilustrar exposiciones o reforzar explicaciones presentadas.

La presente propuesta se formula como una forma de pensar la intervención pedagógica con temáticas vivenciadas en el colectivo social y vinculadas a una posible construcción del abordaje de la misma en la escuela, tensionando y reflexionando con y en las representaciones que sobre la violencia y el movimiento Ni una Menos poseen los estudiantes del profesorado. Ortega Sánchez y Valle Taiman (2018) plantean en consonancia con el pensamiento de Pagés que indagar las representaciones sociales del profesorado en formación constituye un elemento para “la reflexión y mejora de las prácticas docentes, así como para la adopción de perspectivas críticas orientadas a la transformación social” (Sánchez y Valle Taiman, 2018, p.88). Para definir el concepto de representación social, los autores anteriormente mencionados recuperan a Chartier (1992) quien “resaltó el valor de las representaciones como construcciones culturales que expresan la manera que se da sentido al mundo que nos rodea y, a su vez, generan prácticas” (Sánchez y Valle Taiman, 2018, p.85). Asimismo, las definen como “un concepto muy útil para analizar la forma cómo las personas comprenden y explican las sociedades”, dada su importancia para dar

sentido al mundo social. En el caso de los estudiantes del profesorado, “el recuerdo y valoración de la experiencia vivida constituye uno de los elementos básicos de la idea de representación”. En el caso concreto del abordaje de la violencia de género como problemática, el sentido de retomar las representaciones será recuperar con los estudiantes “los saberes, vivencias y experiencias con relación a lo que es “ser mujer” y “ser hombre” para deconstruir esos vínculos de género naturalizados e incorporados en nuestra vida cotidiana, con la finalidad de distinguir las diversas formas en que se manifiesta el poder, la opresión y sumisión del sistema patriarcal.

Entendemos que el enfoque de enseñanza “se imbrica con la política en el sentido que combina de manera dinámica la política con los procesos de enseñanza/aprendizaje” (Oviedo, 2017, p.186). Desde dicha mirada colectiva, estudiantes del profesorado, en conjunto con los docentes “interpelamos lo naturalizado, cuestionamos la realidad y nos interrogamos sobre lo establecido provocando la construcción de nuevos conocimientos” (Oviedo, 2017, p. 186).

Para Matteucci (2017), “la inclusión de la perspectiva de género en la educación (...) implica promover la reflexión del modelo jerárquico y desigual de socialización de los géneros, en el que se legitima el comportamiento masculino, machista, sexista, homofóbico y violento, en perjuicio del otro/otra, así como también la conducta femenina de sumisión, pasividad, dependencia” (p.10). En este sentido, el abordaje de la violencia a partir de una diversidad de materiales didácticos (artículos de diarios, canciones, cuentos, videos, etc.) con estudiantes del profesorado, tiene por finalidad promover la formación en el respeto y la cooperación con el otro/otra, generando espacios de autocrítica y fomentando en todo lo posible, la capacidad del cuestionamiento para reconocer cómo se vulneran o se promueven los derechos de las mujeres.

3.3 Desarrollo de la propuesta didáctica

a). Propósitos generales de la propuesta

Los propósitos a los que refiere la presente propuesta, “indican la direccionalidad de los aprendizajes y para qué se realizan” (Barco, 2016)

- Desarrollar habilidades cognitivas que permitan leer y problematizar materiales didácticos para analizar el movimiento Ni una Menos desde un enfoque histórico global, reconocer sus características y posicionarse críticamente frente a su abordaje.
- Promover la lectura crítica de materiales curriculares vinculados al movimiento Ni Una Menos, para estimular la problematización y el razonamiento del mismo.

- Caracterizar la importancia otorgada a la violencia contra las mujeres y los feminicidios en el movimiento Ni una Menos para reflexionar sobre su injerencia en la enseñanza y en el desarrollo de una conciencia crítica.
- Contextualizar curricularmente las actividades didácticas realizadas por las y los estudiantes para resignificar conflictos respecto de sus representaciones y favorecer la formulación de nuevas hipótesis y preguntas que propicien el abordaje del movimiento Ni una Menos en sus prácticas formativas.

b). Los Contenidos

- Una mirada al proceso histórico de la lucha de las mujeres desde un enfoque global. La lucha de las mujeres en perspectiva histórica: la consolidación del patriarcado en el siglo XIX, las demandas y sus manifestaciones a través del tiempo. La invisibilización de las mujeres en los procesos históricos.
- La violencia contra las mujeres y sus modalidades en contextos territoriales diversos. Los orígenes del movimiento #Ni Una Menos en Argentina y sus repercusiones en el contexto global: puntos de encuentros y desencuentros.
- “Abajo el patriarcado se va a caer, arriba el feminismo que va a vencer”: la problemática de la violencia en el contexto escolar. La feminidad deseante vs. el empoderamiento social: un análisis de la reproducción del patriarcado y del machismo en recursos educativos.

Bibliografía de lectura obligatoria:

- Alcañiz Moscardó, Mercedes (2011) *Cambios y continuidades en las mujeres*. Barcelona, Icaria, pp. 47-71.
- Matteucci, Norma (2017) “Violencia contra las mujeres” en *Derechos de las mujeres a una vida sin violencia*. Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 23 -30.
- Matteucci, Norma (2017) “Masculinidades y violencia” en *Derechos de las mujeres a una vida sin violencia*. Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 31 -39.
- Campagnoli, Mabel Alicia (2015), “Anda a lavar los platos! Andoscentrismo y sexismo en el lenguaje” en Bach, Ana María (coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

c). Secuencia didáctica



Para iniciar el desarrollo de la presente propuesta se plantea la lectura previa de material bibliográfico citado, que será dispuesto para las y los estudiantes en el aula virtual de la plataforma del instituto. El abordaje de los mismos se desarrollará en instancias complementarias de presentación teórica, de explicación, análisis, reflexión y discusión de categorías o “conceptos significativos con gran capacidad de inclusión” para analizar el movimiento social seleccionado (las mujeres y los procesos históricos, la domesticidad y el patriarcado, feminicidios, violencia y violencias) desde la multiplicidad de escalas y dimensiones que el mismo promueve.

La historia global entendida como “una forma de análisis histórico en el que los fenómenos, sucesos y procesos se sitúan en contextos globales”, busca dejar de lado la mirada eurocéntrica tanto desde el punto de vista de las categorías analíticas como desde el abordaje metodológico. En este sentido Conrad (2017) lo caracteriza como “un ataque contra muchas formas de paradigmas basados en los contenedores, y más en particular, contra la historia nacional”. Analizar las dimensiones globales del movimiento Ni Una Menos y el correlato de violencia hacia las mujeres implica recurrir a nuevos medios, a nuevas fuentes, ampliar las escalas de análisis y el contenedor territorial para el abordaje de la problemática.

Desde la presente propuesta, y acordando con Conrad (2017) considero que historizar desde una mirada no eurocéntrica el movimiento de mujeres y la violencia en diversas manifestaciones que se ejerce sobre ellas, implica superar la fragmentación y promover una comprensión más abarcadora de los orígenes, las interacciones, conexiones y la dinámica que se establecen entre diversos contextos y con procesos que trascienden las fronteras. Remontarnos a las luchas de las mujeres contra el sistema patriarcal de dominación masculina implica reconocer un movimiento heterogéneo, con presencia desigual en la escena social, con demandas ambiguas y en muchos casos contradictorias expresadas a través de formas tradicionales y novedosas modalidades de lucha que no siempre llegan a articularse.

A lo largo de la presente propuesta, con los materiales didácticos y las actividades presentadas, se pretende en términos de Ausubel activar operaciones del pensamiento que permitan la resignificación del recorte, remontándonos a los orígenes del movimiento feminista y a la resignificación de conceptos, en proceso históricos específicos.



En un segundo momento, y para dar continuidad al desarrollo de la unidad, se propone una instancia de transversalización de las categorías de análisis a situaciones concretas.

Conrad (2017) plantea que “la historia global como perspectiva permite al historiador plantear preguntas y generar respuestas que serán diferentes de las derivadas de otros enfoques”.

Situar el movimiento Ni una Menos en un contexto global implica poder plantear interrogantes sobre sus orígenes, sobre la diversidad de discursos, manifestaciones, repercusiones sociales e institucionales, así como también las conexiones, puntos de encuentro y desencuentros que se plantean en el mismo arrojando mayor luz sobre algunos aspectos vinculados a la lucha de las mujeres, pero a su vez dejando de lado otras.

Para llevar adelante dicha indagación se prevee, la lectura de material teórico específico y la presentación de recursos y materiales didácticos de apoyo. Desde la presente propuesta se acuerda con el planteo de Matteucci (2017) quien considera que “(...) la producción textual, artística, musical, gráfica, entre otras, de mensajes tendientes a promover una visión crítica y comprometida respecto de la violencia contra las mujeres posibilitará a los y las estudiantes expresarse poniendo en juego su subjetividad, en comunicación con otros/as y para otros/as” (p.50).

La presentación de los recursos se plantea a los alumnos en conjunto con una serie de consignas globales, que tienen por finalidad reconocer la problemática que se presenta, los actores involucrados, las variables espacio temporales en situación, y las perspectivas que se explicitan.



En el tercer momento, el abordaje planteado tiene como principal motivación el análisis del tópico violencia a partir de la presentación de recursos concretos y de materiales teóricos. Desde esta mirada se pretende promover a partir de su análisis, las herramientas para reflexionar críticamente algunos recursos utilizados en la escuela y de circulación en las redes sociales, que reproducen el modelo jerárquico y desigual de socialización de los géneros, “en el que se legitima el comportamiento masculino machista, sexista, homofóbico y violento” (Matteucci, 2017).

Primer Momento: Actividad 1

Para iniciar la presente secuencia se presenta a los estudiantes un collage de titulares de diarios que remiten a las diversas formas de violencia existentes en la sociedad.

El proceso de indagación de las mismas se orientará solicitando a los estudiantes que observen las imágenes que ilustran los artículos y lean de manera grupal tanto el titular como sus subtítulos.





a). Luego de una lectura se problematizarán los mismos a partir de consignas tales como: *¿Cuál es el común denominador que atraviesa a las imágenes y a los titulares? ¿Qué aspectos los asemejan y cuáles los diferencian? ¿Qué sensaciones y reflexiones les provocan las lecturas?*

Actividad 2:

Para continuar complejizando las ideas y representaciones iniciales se les entrega a los alumnos una copia del artículo que lleva por título “Todo lo que decimos cuando decimos ni una menos”, escrito por Andrea Conde legisladora por la Ciudad de Buenos Aires y presidenta de la Comisión de la Mujer, Infancia, Adolescencia y Juventud.

b). Se propondrá al estudiantado una lectura en grupo en la que deberán caracterizar los aspectos más salientes, retomados por Conde para indagar sobre los orígenes y la demanda de dicho movimiento en Argentina. Luego de la lectura se propone una instancia de plenario y reflexión sobre el significado del movimiento para las mujeres de nuestro país.

<https://www.infobae.com/opinion/2016/06/09/todo-lo-que-decimos-cuando-decimos-ni-una-menos/>

Actividad 3:

Desde las ciencias sociales escolar y particularmente desde la Historia es indispensable que, como formadores, recuperemos en su enseñanza el sentido en la construcción de ciudadanías. En este aspecto la formación de las y los ciudadanos no es neutral, mediando en el análisis de procesos históricos la comprensión e intencionalidad respecto de las tensiones, los conflictos, las relaciones y las luchas de poder presentes en las sociedades a través del tiempo. Para continuar con la propuesta se presenta al estudiantado, un fragmento de Ana María Bach, que tiene por finalidad invitar a pensar en los orígenes del movimiento feminista y la lucha de las mujeres por su visibilización y participación en los espacios públicos a lo largo de la historia.

“Aunque hubo antecedentes de mujeres que mostraron que no somos inferiores a los varones, tal como se creía y en algunos casos se sigue creyendo, se considera que esta reivindicación se inicia con la Ilustración y la Revolución Francesa, que rápidamente mostró que su lema “Libertad, Igualdad, Fraternidad” no se aplicaba a todos los seres humanos, ya que para las mujeres y los miembros de algunas clases sociales esto no regía.

Dos posiciones antagónicas y emblemáticas con respecto a la posición de las mujeres en el siglo XVIII son las de Rousseau y Wollstonecraft. Jean Jaques Rousseau, uno de los defensores de la igualdad política y económica, considera que por el orden biológico la mujer es diferente al varón y tiene que recibir una educación que le permita atender mejor el espacio doméstico, hacerse cargo de “su destino”, las tareas reproductivas y agrandar al varón ciudadano. De esta manera, excluye de lo político a las mujeres y refuerza la división de los ámbitos: *público* para los varones ciudadanos y *privado* para las mujeres, no ciudadanas. Mary Wollstonecraft, considerada como un símbolo del feminismo por su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*, se declara contraria a la teoría de Rousseau y reconoce que la única diferencia de los sexos es la fuerza, pero no el intelecto o la virtud” (Bach Ana María, 2015).

c). Andrea Conde presenta en su artículo al Movimiento Ni una Menos como “*un movimiento que nació el año pasado contra la violencia machista. Y su aparición no fue magia. Fue una marcha que brotó al calor de una década que se caracterizó, entre otras cosas, por la visibilización y la conquista de muchos derechos en cuestiones de género*”. Para la legisladora “*Ni Una Menos fue una marcha que condensó todos estos gritos y ha servido para visibilizar de una manera masiva como nunca antes la larguísima lucha del movimiento de mujeres por la igualdad en todos los niveles*”.

Se les solicita, que en grupos de 3 o 4 integrantes recuperen y organicen los aportes de Alcañiz Moscardó para sintetizar en formato de panfleto los otros gritos de mujeres que se

sumarian al movimiento Ni una Menos, recuperando de las etapas históricas por ella propuesta (la modernidad y la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, las guerra mundiales, los llamados “treinta años gloriosos” en el siglo XX, el proceso de globalización iniciado a finales del siglo pasado y la realidad del siglo XXI). Se propone una discusión en plenario de las presentaciones de los grupos y se retoman aportes teóricos que faciliten la contextualización de los procesos de referencia.

Segundo Momento: Actividad 1

a) Para iniciar esta instancia de trabajo se propone al grupo clase retomar las imágenes de la primera actividad anterior y prestar atención a aquellos aspectos que surgen como el común denominador que las atraviesa: la violencia.

Para profundizar dicha mirada, se plantea escuchar y observar el video de recopilación de canciones editado por el grupo Colectivas Deseantes quienes manifiestan en la introducción del mismo, “Nos encontramos cantando lo que no queríamos que nos pase. Nos encontramos escuchando y viendo; la palabra, el sonido, y el mandato en nuestra cotidianidad”.

<https://www.youtube.com/watch?v=4P1VktEk0vc>

b) Posteriormente se propondrá algunas consignas para problematizar el mismo: *¿Qué sensaciones les genera lo que escuchan y observan? ¿Qué estereotipos relacionados con la mujer identifican en los fragmentos de las canciones escuchadas?*

Sistematice los mensajes que predominan en el desarrollo de las mismas.

Para profundizar en el abordaje inicial, la docente a cargo retoma aportes teóricos de bibliografía específica, referidos la construcción de las masculinidades como construcciones históricas y culturales, contingentes y cambiantes y a la violencia contra las mujeres como víctimas de la violencia patriarcal y las diversas formas en que la misma se manifiesta, violencia física, violencia sexual, violencia psicológica o moral y la violencia económica o “abuso económico”.

Actividad 2

Luego de la intervención y abordaje teórico se solicita a las y los estudiantes dividirse en grupos de tres o cuatro integrantes para desarrollar las siguientes actividades:

- a) En primer lugar, se les plantea la lectura del artículo que lleva por título “Así surgió el movimiento “Ni una Menos” en Argentina: 275 feminicidios en un año”. La introducción de dicho artículo, escrito por la periodista Tali Goldman para el portal VICE News plantea:

"Poder, poder. Poder popular. Y ahora que estamos juntas, ahora que sí nos ven. Abajo el patriarcado se va a caer". Con los puños en alto y como un grito de guerra, un grupo de mujeres despliega una bandera gigante con la convocatoria "8M Paro Internacional de Mujeres", en uno de los centros comerciales más populosos de Buenos Aires.

Con un megáfono en la mano una integrante del colectivo feminista 'Ni una menos', lee un poema. Cientos de personas, sobre todo mujeres con bolsas en las manos, salen de los negocios y miran lo que sucede. Es un sábado de mediados de febrero y la acción se llevó a cabo para calentar motores y estar preparadas para este 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer.

En una jornada inédita, las mujeres de más de cuarenta países del mundo, realizarán hoy por primera vez en la historia, un paro internacional. "Este paro tiene como objetivo que el resto del universo nos empiece a ver como actores políticos, no como mujeres que llevamos carteles lindos o hacemos una manifestación testimonial, folklórica. Queremos politizar nuestros reclamos", explica a VICE News María Florencia Alcaraz, integrante del colectivo nacido en Argentina.

<https://news-old-origin.vice.com/es/article/surgio-movimiento-ni-una-menos-argentina-275-femicidios-ano>

Luego de la lectura, deberán en plenario vincular las relaciones existentes entre las categorías de violencia/violencias propuestas por Norma Matteucci y el surgimiento del movimiento en nuestro país.

- a) Para dar continuidad a la propuesta deberán leer el manifiesto de la convocatoria al Paro internacional de mujeres y ver las demandas, vínculos y redes que se establecen entre la convocatoria y el colectivo feminista “Ni una Menos” sistematizando las relaciones existentes en un afiche.

El 8M paramos, nos paramos

Manifiesto hacia el Paro Internacional de Mujeres

El próximo 8 de marzo volvemos a mover la tierra de su eje. Desde las raíces profundas de nuestros territorios hasta los edificios de las corporaciones, vamos a quebrar las estructuras que nos atan. **El 8M #NOSOTRAS PARAMOS, NOS PARAMOS.** Mujeres, lesbianas, travestis y trans estamos organizadas en un deseo común y ya no hay vuelta atrás. Ante la feminización de la pobreza, decimos: ¡feminización de las resistencias! y volvemos a tomar las calles el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. Si nos paramos todas, la tierra se mueve.

Las trabajadoras, entre ellas las más pobres, las indígenas, las migrantes, las viejas, las más jóvenes, las adolescentes, las zapatistas, las guerrilleras feministas, las negras, las refugiadas, las estudiantes, las presas políticas, las criminalizadas, las madres, las mujeres con diversidad funcional, las amas de casa, las empleadas domésticas, las cuidadoras, las trabajadoras sexuales, las jubiladas, las pensionadas, las docentes, las pibas, las enfermeras, las médicas, las trabajadoras del Estado, las de la economía popular, las luchadoras populares, las sindicalistas, las desocupadas, las precarizadas, las desaparecidas, las artistas, las taxistas, las plomeras y un largo etcétera de mujeres diversas: **#NosParamos** desde Alaska hasta la Patagonia.

“Si nuestras vidas no valen, produzcan sin nosotras”, es otra vez el lema de la huelga que se extiende por todo el mundo pero que es traccionada, principalmente, desde América Latina y el Caribe donde el grito de Ni Una Menos, Vivas Nos Queremos resuena como una estampida en todos los rincones del territorio.

Nos paramos para repudiar todas las formas de violencias machistas y por nuestro derecho a vivir libres de esas violencias.

Paramos por las que no están por la expresión más extrema de la violencia machista, el femicidio: sólo en 2016 se registraron 1.998 asesinatos en 17 países de la América Latina y el Caribe. Todos los días 12 mujeres son asesinadas por el hecho de ser mujeres en la región.

***Nos paramos* porque 14 de los 25 países del mundo con las tasas más elevadas de femicidio están en América Latina y el Caribe.** Los Estados no elaboran estadísticas completas y confiables que nos permitan tener dimensión del problema, pero tenemos la certeza de que el número de femicidios está en ascenso. Tampoco hay políticas públicas serias, creativas, novedosas de prevención e intervención que estén pensando cómo actuar en estos casos, como acompañar a las amigas y a la comunidad que se quiebra tras el femicidio de una piba. En Argentina hay una menos cada 30 horas y **se han cuadruplicado los femicidios de pibas jóvenes entre 16 y 20 años, y triplicado los asesinatos de víctimas de entre 11 a 15.**

Paramos por las lesbianas y travestis asesinadas.

Nos paramos porque en nuestra época estamos dispuestas a resistir el dominio machista, porque no vamos a sostener relaciones de poder que sigan provocando dolor.

Paramos por las que están desaparecidas. **Sólo en Argentina 3.228 niñas, adolescentes y mujeres adultas desaparecidas, según los últimos datos oficiales. Si separamos esa cantidad por edades, el grupo con más desapariciones es el que está formado por chicas de entre 12 y 18 años.** ¿Cuántas de ellas faltan por colaboración de las policías o por la omisión de otras áreas del Estado? ¿El Estado las busca?

Nos paramos por las pibas que nunca volvieron.

Paramos porque las víctimas de violencia no tenemos acceso a la justicia y los Estados no asignan presupuesto acorde a una problemática que es estructural y que afecta a los derechos humanos en general.

Nos paramos por las muertas y las presas por aborto. **El 95% de los abortos en Latinoamérica y el Caribe son clandestinos e inseguros debido a las leyes restrictivas para interrumpir aquellos embarazos que no son deseados o son productos de violaciones.** *Nos paramos* para reclamar el derecho al aborto libre y para que no se obligue a ninguna persona a una maternidad forzada.

Paramos por las presas políticas, las perseguidas, las asesinadas en nuestro territorio latinoamericano por defender la tierra y sus recursos de las empresas transnacionales y los Estados cómplices.

Nos paramos porque exigimos espacios para ser oídas y tomar decisiones sobre lo que nos afecta. Porque nuestra participación dentro de las estructuras tradicionales de la política, del sindicalismo y en el Estado aún son una expresión de deseo. **En Argentina, en el sector sindical las mujeres ocupan el 18% de los cargos y dentro de ellos el 74% son en áreas de igualdad, género o servicios sociales.**

Paramos porque una de cada tres mujeres en la región no logra generar ingresos propios. **El promedio de horas semanales dedicadas al trabajo no remunerado, obtenidas entre diez países de la región, es de 13,72 horas en hombres y de 39,13 horas en mujeres. En Argentina las mujeres dedicamos 6 horas más que los varones al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado.** *Nos paramos* para visibilizar esta doble jornada laboral.

Nos paramos porque somos nosotras -niñas y niños, discapacitadxs, adultxs mayores y el colectivo de mujeres, lesbianas, trans y travestis- la variable de ajuste que los gobiernos neoliberales ponen al servicio del endeudamiento y la especulación financiera.

Paramos porque somos el plato de una fiesta a la que no estamos invitadas y en la que sirven nuestros salarios, nuestros derechos laborales y previsionales, **porque la pobreza tiene nuestra cara, grande como la brecha salarial que en Argentina es del 23.5 pero que se ensancha al 35% en los trabajos más precarios.**

Nos paramos para decirle basta a las violencias económicas.

Paramos porque las mujeres y las disidencias estamos subrepresentadas en los medios de comunicación, en el arte, en la música, en la literatura y eso construye un mundo machista e irreal.

Paramos para recuperar nuestra memoria escrita en nuestras identidades, en nuestras existencias, con las formas de las luchas y los dolores que nos precedieron. Nuestras memorias íntimas y colectivas, nuestras lenguas y nuestras formas de estar juntas, para conquistar futuros de libertad.

Nos paramos porque podemos y sabemos cómo hacerlo, paramos por nuestras vidas. ¡Todas libres, todas juntas!

Agenda de asambleas América Latina y el Caribe. Fuente: NODAL (Noticias de América Latina y el Caribe)

b) Para continuar, se plantea a las y los estudiantes que en un contexto de amplia repercusión internacional luego de la jornada de lucha desarrollada contra los feminicidios en Argentina en el año 2016, el portal del Diario The Guardian publica una nota editorial que lleva por título “La visión de The Guardian sobre Ni una Menos: desafiando la misoginia y los asesinatos”. En la misma y referenciando concretamente al movimiento destaca que *“Tal vez el valor más grande de este movimiento ha sido realizar conexiones que son frecuentemente ignoradas: desafiando los límites puestos a las categorías violencia doméstica, y las sentencias que se realizan acerca de la “dignidad” o la importancia de los casos”*.

Deberán leer la nota presentada en el link que se anexa y explicar el impacto que tuvo en la prensa la convocatoria del movimiento de mujeres a nivel mundial recuperando las conexiones a las que refiere el diario The Guardian.

<https://www.laizquierdadiario.com/Que-dijeron-los-diarios-del-mundo-sobre-la-jornada-de-lucha-contralos-femicidios-en-Argentina>

Actividad 3

Para finalizar este primer acercamiento a la temática se les presenta de manera colectiva, el considerado texto fundacional del movimiento Ni una Menos de la periodista y escritora María Moreno, que lleva por título “Mujeres de la bolsa”.

a) En primer lugar y a fin de recuperar las representaciones iniciales de les alumnes se leerá solamente el título “Mujeres de la bolsa”

¿con que imágenes mentales relacionan dicho título?, ¿Qué sensaciones les genera ese título?, ¿lo vinculan con su infancia? ¿cómo?

b) Luego de la lectura total del texto y a partir de todo el abordaje planteado hasta el momento, se las invita a volver a pensar en los aportes y el sentido que adquiere el título en su contexto. Posteriormente se les propondrá diseñar un collage que sistematice el significado que atribuyen al texto, recuperando el abordaje propuesto en clases del movimiento Ni una Menos atendiendo a las variables de espacio y tiempo.

MUJERES DE LA BOLSA

El hombre de la bolsa era uno y se llevaba niños. Las mujeres de la bolsa somos muchas y salimos de ella para que no haya ni una menos.

Hay una historia política de la bolsa. Si la cartera era míticamente revoltijo cosmético, dejó de serlo cuando escondió armas revolucionarias, panfletos militantes, cuadernos de estudio, libros y planos; la bolsa la amplía y hace funcional. ¿Y la bolsa de basura? Sacarla implica expulsar afuera del hogar los deshechos de la vida productiva. Cuando aparecieron las bolsas de consorcio, el objeto pasaba del espacio que el feminismo llamó del trabajo invisible a herramienta laboral del encargado de edificio; la utilería del asesino hoy incluye la bolsa y el container, la cloaca y el pozo ciego en donde la razón práctica devela un horror semiótico: las mujeres son basura. Activar desde la bolsa no significa invitar a una identificación sacrificial o melancólica con las víctimas, sino ocupar el lugar en donde se encubrió el cadáver y romperlo para leer y hablar, para evocar aquello que la muerte tiene para decir aún desde el silencio, por eso de que "el cadáver habla", da señales de su identidad, pistas que llevan al asesino -como lo demuestra la tradición política del Equipo Argentino de Antropología Forense. Que la bolsa se transforme en el símbolo del luto popular y compromiso para que no haya ni una menos.

María Moreno. Periodista y escritora.

Fuente: Paula Rodríguez (2015), *#Ni una Menos*. Buenos Aires, Espejo de la Argentina. Editorial Planeta.

Tercer Momento: Actividad 1

Los fragmentos que a continuación se anexan, forman parte de fuentes y teorías de un trabajo de investigación que lleva por título Ni Una Menos: el grito en común de Noelia Belén Díaz y Alejandro Hernán López estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata.

- a) Se invitará a las y los estudiantes a leer los fragmentos seleccionados para analizar, reflexionar y discutir sobre el significado de los mismos, atendiendo al sentido, la emergencia y el impacto que adquiere el movimiento Ni una Menos en el contexto social del siglo XXI.

“El reclamo traspasó las fronteras argentinas: ‘ni una menos’ fue la proclama principal que tuvo réplicas en Uruguay, Chile y México, y se transformó en tendencia mundial en las redes sociales. Al grito de ‘ni una muerta más, ni una mujer menos’, miles de personas marcharon en varias ciudades de Uruguay en contra del femicidio, el machismo y la violencia contra las mujeres, una realidad que causó la muerte de al menos 19 mujeres en lo que va del año en este país. [...] En Santiago de Chile, la concentración se ubicó frente al Palacio de La Moneda. Los organizadores explicaron que en ese país el número de femicidios de este año es de 17, aunque indicaron que serían muchos más ya que solo consideran a aquellas víctimas que fueron asesinadas por sus parejas” (*Página/12*, 04/06/2015: 9).

“Boaventura de Sousa Santos indica, por su parte, que la actuación de movimientos y organizaciones sociales en el contexto mundial está vinculada, por un lado, a la emergencia de temas que por su naturaleza son globales –la sustentabilidad del planeta, la violación de derechos humanos, problemas ambientales, la afirmación de identidades de sexo, etnia, nacionalidad, etcétera–; y, por otro, a la posibilidad de que grupos subordinados, movimientos sociales o regiones, se organicen transnacionalmente en defensa de intereses comunes, y usen en su beneficio las posibilidades de interacción creadas por el sistema mundial” (Lago Martínez, 2008: 104).

“Uno de los más encendidos debates sobre los nuevos movimientos sociales incide en el impacto de estos en la relación subjetividad-ciudadanía. Según algunos, los nuevos movimientos sociales representan la afirmación de la subjetividad frente a la ciudadanía. La emancipación por la que luchan no es política sino ante todo personal, social y cultural. Las luchas en que se traducen se pautan por formas organizativas –democracia participativa–diferentes de las que precedieron a las luchas por la ciudadanía –democracia representativa–” (De Sousa Santos, 2001: 180).

De la lectura de los fragmentos se infiere por una parte la importancia que van adquiriendo en el contexto del siglo XXI los movimientos sociales y por otro, la necesidad de formar y de educar en una conciencia preventiva, que cuestione la trama de actitudes, representaciones, prejuicios y estereotipos hacia las mujeres.

b) Para iniciar el abordaje se propone al grupo clase colocarse en ronda y escuchar atentamente la canción “Los días de la semana”, un clásico infantil de los Payasos Gabi, Fofó y Miliki, del disco *Había una vez un circo* (1973).

En segundo término, se propondrá la escucha de la versión clásica de la ronda infantil que llevan por título “Arroz con leche”.

<https://www.youtube.com/watch?v=JAHZrCws9RY>

<https://www.youtube.com/watch?v=LuH75Ir1rXc>

Posteriormente a la escucha se les propondrán algunas preguntas que tiene por finalidad problematizar críticamente los recursos presentados.

- ¿Cuáles son las tareas que se indican a la niña y a la “señorita” en las canciones? ¿Quieren hacerlas? ¿Qué otras cosas tienen que dejar de hacer para cumplir con los mandatos?
- ¿Conocían las canciones? ¿Qué sentimientos y sensaciones les despiertan luego de este primer acercamiento?
- ¿Piensan que plantean algún mensaje de género que su subyace en las canciones? ¿Cuál? Fundamenten.

Norma Matteucci plantea, retomando a Amorós Puente, que en las sociedades patriarcales “los varones de las élites dominantes tienen el poder para “heterodesignar a las mujeres, de producir discurso acerca de ellas, de lo que son y, sobre todo, de lo que deben ser” (Amorós Puente, 2008). Mabel Campagnoli plantea que “el proceso de enseñanza – aprendizaje es una instancia ineludible de reproducción del lazo social y sus naturalizaciones. En consecuencia, se trata de un lugar donde se institucionalizan los sentidos y se produce la construcción social de subjetividades” (Campagnoli, 2015, p. 39). Desde la presente propuesta y en contexto de formación de docentes considero que la escuela, como institución socializadora, debe adquirir el compromiso de generar y diseñar los espacios en los que la problemática de la violencia se instale y se reflexione promoviendo el empoderamiento social en pos del beneficio propio y del prójimo.

Actividad 2:

Para dar continuidad al proceso de reflexión propuesto con las canciones se plantea a las alumnas el análisis mediado por la docente con aporte teóricos del artículo de Victoria Viñals que lleva por título “Masculinidades o cómo hacerse hombre en tiempos del feminismo”.

- a) Discutan en grupos luego de la lectura del artículo ¿qué define lo masculino y qué hace según los autores “hombre a un hombre”? Anoten las conclusiones.
- b) Se presentarán los aspectos teóricos que definen las siguientes palabras: homofobia, falocentrismo, heteronormatividad, adultocentrismo y binarismo. Luego se les propondrá a las alumnas que fundamenten sus opiniones respecto de dichos conceptos.
- c) Claudio Duarte, sociólogo, académico e investigador de la Universidad de Chile, señala en el artículo presentado, “que si bien los estudios de masculinidades llevan décadas desarrollándose, es en los últimos 30 años donde se ha vuelto más urgente develar la forma en que se produce la construcción de la identidad del sujeto masculino: “Los hombres aprendemos a ser hombres. No nacemos machistas, aprendemos a reproducir patriarcado a través del sexismo, la homofobia, el falocentrismo, la heteronormatividad. Lo importante es que esos aprendizajes se pueden desaprender, lo que implica necesariamente una lucha política”.
- d) Continuando con el trabajo grupal, expliciten actitudes que, a su entender, en la escuela (nivel inicial y primario y desde cualquiera de las áreas) y en la familia fomentan y promueven la construcción y la reproducción del patriarcado y del machismo. Busque en libros escolares, en diarios, en enciclopedias u otros dispositivos utilizados en la escuela, imágenes, fotografías, cuadros, murales, pinturas, que le permitan fundamentar sus argumentos.
- e) Para continuar se les solicitara, produzcan un epígrafe para cada imagen seleccionada que promueva “el desaprender” actitudes machistas o sexistas.

diarioUchile

Año X, 6 de septiembre de 2018

Masculinidades o cómo hacerse hombre en tiempos del feminismo

Los estudios sobre masculinidades comprenden una serie de procesos desarrollados en el mundo durante los últimos 30 años, que se proponen repensar la construcción de identidad y género de los hombres en medio de los cambios políticos y sociales impulsados por el feminismo.

Victoria Viñals

Sábado 24 de enero 2015 9:55 hrs.

¿Que define lo masculino? ¿Qué hace hombre a un hombre? ¿Qué desafíos tienen los varones en pleno auge del feminismo? Son algunas de las preguntas que se trataron de responder en el V Coloquio internacional de estudios sobre varones y masculinidades, titulado “Patriarcado en el siglo XXI: cambios y resistencias”.

El encuentro, realizado entre el 14 y el 16 de enero se llevó a cabo en la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Con más de 200 ponencias e invitados internacionales, la instancia tuvo como objetivo principal problematizar la masculinidad y entender cómo opera el patriarcado en los hombres.

Klaudio Duarte, sociólogo, académico e investigador de la Universidad de Chile, señala que si bien los estudios de masculinidades llevan décadas desarrollándose, es en los últimos 30 años donde se ha vuelto más urgente develar la forma en que se produce la construcción de la identidad del sujeto masculino: “Los hombres aprendemos a ser hombres. No nacemos machistas, aprendemos a reproducir patriarcado a través del sexismo, la homofobia, el falocentrismo, la heteronormatividad. Lo importante es que esos aprendizajes se pueden desaprender, lo que implica necesariamente una lucha política”.

Masculinidad hegemónica

Cristian González Arriola, psicólogo e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, señala que desde una perspectiva de género es posible desnaturalizar la condición de subordinación de las mujeres y la condición misma de los hombres, es decir, “mediante lo que Judith Butler llama performatividad es que nosotros vamos innovando esta condición de género que pareciera ser dada pero que nosotros al momento de hacer fuera de la norma, me parece estamos resignificando y reinterpretando lo que implica ser hombre y ser mujer”.

González Arriola toma del filósofo francés Pierre Bourdieu el concepto de *habitus*, es decir, observa una relación entre las formas de actuar, pensar y sentir asociados a la posición social y cultural de los sujetos. Desde el punto de vista del género, el *habitus* estaría conformado por una masculinidad hegemónica fundada en el machismo y en la superioridad de un género por sobre el otro. “Se enseña a los hombres desde niños a no mostrar emociones o signos de debilidad: a ocultar todo lo que lo acerque a lo femenino. Los hombres tenemos que demostrar ser hombres de manera constante y periódica y la masculinidad existe en oposición a lo femenino y es por eso se construye en relación a nosotros, las parejas, los amigos, los colegas”, señaló.

Así, se comprende la masculinidad como un sentido de significados que van cambiando y reinterpretándose. “Seguir hablando de hombres agresores y mujeres víctimas supone

un discurso cómodo y políticamente correcto”, declaró González Arriola y explicó que desde la perspectiva de algunos autores, la masculinidad, en tanto construcción cultural, estaría referida más a una posición de poder respecto de otros, que a una condición biológica. De esta forma, y en opinión a ciertos teóricos feministas, la masculinidad podría ser ejercida también por mujeres.

Oprimidos pero con privilegios

Los estudios sobre masculinidades han develado una serie de aspectos que se desconocían respecto a los procesos de construcción de la identidad masculina. En este sentido, la teoría de género ha sido un aporte fundamental para desmitificar el determinismo biológico que se creía, dominaba a los hombres.

Bajo este punto de vista, el patriarcado, entendido como un proceso histórico y contingente, victimiza tanto a hombres como a mujeres. La imposición social de tener que parecer machos, duros, competitivos, fallogocéntricos, constituyen una forma de sumisión sistemática.

Klaudio Duarte señala que si bien el patriarcado oprime a los hombres, éstos conservan intactos los privilegios que les otorga: “Ser los primeros en sentarnos a la mesa, comernos el plato de comida más grande, ser aquí mismo en la Universidad de Chile los que ganamos el mejor salario respecto a nuestras colegas, los que podemos ejercer violencia, piropear a las mujeres en la calle y tocarles el trasero en el metro sin que nadie diga nada, porque esa violencia está naturalizada”, señaló y agregó que no se trata de construir un discurso bajo la lógica del empate entre hombres y mujeres, porque “mientras los varones no soltemos esos privilegios, esa idea de que somos víctimas del patriarcado no va a poder ser asumida por nosotros”.

Devenir padre

Convertirse en padre representa un cambio fundamental en la vida de los hombres y tiene un amplio impacto en la construcción de sus subjetividades. David Amorín, psicólogo y académico de la Universidad de la República de Uruguay, señala que los hombres de mediana edad sienten que son mucho mejores padres que sus propios progenitores. Según el investigador, los padres actuales buscan mantener una comunicación saludable con la prole, apoyar y promocionar iniciativas de los hijos, estar más receptivos, disponibles y tener actitudes lúdicas y de diversión.

Por su parte, los resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género IMAGES Chile, realizada en 2011 confirmaron que vivimos en un ordenamiento de género con profundas desigualdades y con aún persiste la existencia de roles estereotipados y segregadores para hombres y mujeres.

La encuesta arrojó que mientras más de la mitad de los hombres reportaron jugar con sus hijas/os en casa, apenas un tercio cambia pañales, prepara alimentos, baña a sus hijas/os, y apoyar en tareas escolares. Mientras que un 63,7 por ciento de los hombres reportan

que la mujer cuida diariamente (siempre o usualmente) a sus hijas o hijos, un 80 por ciento de las mujeres señala hacerlo.

En la investigación recogida en su libro *Adulthood and Masculinity: the crisis after 40*, David Amorín señala que “una de las modificaciones en la identidad de género masculina es la existencia de una mayor capacidad para desplegar sentimientos y actitudes afectivas para con los demás sin que esto, dentro de ciertos umbrales, amenace los estereotipos de virilidad exigidos al varón por mandatos culturales de larga data. Esta condición parece relacionarse directamente con la mejor capacidad hacia los hijos/as, en lo que hace a la comunicación, el apoyo y confianza, la receptividad y disposición”.

La esfera doméstica como punto crítico en las masculinidades

Si bien se encuentra ampliamente aceptado que los hombres, durante las últimas décadas, han desarrollado un relevante proceso de integración a las actividades reconocidas patriarcalmente como femeninas, aún conservan intactos los privilegios que históricamente han ostentado.

En su investigación en curso titulada *Relaciones de género y arreglos domésticos: la configuración de nuevas masculinidades*, la doctora en filosofía y académica de la Universidad de Concepción, Lucía Saldaña, señala que existe un intento de complementariedad, marcada por acuerdos emergentes tendientes a la resolución democrática.

Esta complementariedad se da con la salvedad de que los varones tienen la potestad para decidir qué tipo de actividad realizarán, mientras que son las mujeres las que asumen las tareas domésticas más incómodas pero relevantes del hogar. “Aún no encontramos hombres que limpien baños”, señaló Saldaña.

Respecto a este tema, la encuesta IMAGES Chile de 2011 arrojó que entre un 62,6 y un 73,7 por ciento de los varones dice que su pareja generalmente hace más o hace todas las tareas como preparar alimentos, lavar ropa, hacer aseo o limpiar el baño.

Patriarcado y Pluridominio

El patriarcado no opera solo. Se trata de un proceso que se constituye de manera conjunta y simultánea con otros dispositivos de dominio. Está siempre actualizándose en las nuevas coyunturas y produciendo nuevas formas de expresarse. Por eso resulta de suma relevancia para los hombres y las mujeres feministas poder identificar los nuevos modos en que el patriarcado se hace espacio en todo orden de cosas.

Bajo esta lógica, las conclusiones del V Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades señalan que el patriarcado se entronca con un sistema de dominio que tiene como base la economía capitalista, el racismo y el adultocentrismo.

Además, la construcción social del binarismo hombre/mujer daría lugar a una serie de preceptos represivos conocidos como heteronormatividad, es decir, un conjunto de normas sociales que entran una relación de poder y que reglamentan el género en términos binarios, normalizando las relaciones heterosexuales idealizadas como una forma connatural del ser humano.

En este sentido González Arriola señala que resulta fundamental revisar permanentemente nuestras conductas, pues el patriarcado y el machismo se filtran en los lugares más inusitados y adquieren formas no tradicionales de manifestarse.

Sobre las perspectivas que abren los estudios sobre masculinidades y su rol en el contexto actual, Klaudio Duarte concluye: "A lo que nos está llevando esta discusión es que se puede ser hombre, colaborativo, solidario, tierno y no hay que desarrollar el lado femenino de la masculinidad; sino que hay que desarrollar ese aspecto de la masculinidad que ancestralmente parece que tuvimos los seres humanos y que por esta revolución del patriarcado se instaló como una negación para los varones".

a) Como cierre de la actividad se invita a lxs alumxas a escuchar la versión feminista del "Arroz con leche" cuyos Intérpretes son Koufequin y La Impertinente Señorita Orquesta.

"Arroz con leche / yo quiero encontrar / a una compañera que quiera soñar / que crea en sí misma / y salga a luchar / por conquistar sus sueños de más libertad / Valiente sí, sumisa no / Feliz, alegre y fuerte ¡Te quiero yo!"

https://www.youtube.com/watch?v=BZeRFXcy_A4

Propuesta de Evaluación de la secuencia

La evaluación se considera como una actividad continúa y sistemática, que proporciona la máxima información para mejorar el proceso educativo facilitando el ordenamiento y reajuste de proyectos y competencias a nivel de aprendizaje, acción docente y desarrollo institucional.

En este contexto, la evaluación planteada como de tipo prospectiva, se orienta, a recolectar datos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de mejorar la propuesta planteada a lo largo de la secuencia y, la utilización y pertinencia de los materiales didácticos presentados.

Actividades de Evaluación.

a) Se presenta a las alumnas el video que lleva por título “ En el mundo de los niños, no se pega a las mujeres” en el que niños explican por qué rechazan la violencia de género y por qué la relación entre sexos debe ser de plena igualdad.

https://www.youtube.com/watch?v=S_yV3oZIyc

Luego de la revisión del video y atendiendo a todo el planteamiento abordado a lo largo de la secuencia deberán al interior del grupo y de la institución, pensar y discutir posibles acciones con el fin realizar una campaña publicitaria que busque concientizar sobre la superación de la violencia en sus diferentes variables.

b) En segunda instancia se presentará el video que el proyecto Little Revolutions edita en, Día Internacional de las Mujeres, con el apoyo del Institut Català de les Dones, a las campañas de visibilidad #MeToo para denunciar la normalización de la violencia machista en los cuentos infantiles. A través del vídeo se quiere mostrar como la historia de la Caperucita Roja es un caso evidente de agresión sexual naturalizada en un cuento universal y aparentemente inocente, y con el cual se perpetua de forma continuada un abuso que se normaliza e interioriza.

<https://www.youtube.com/watch?v=xCEEKqcSFLO>

Fundamenten el mensaje que se transmite en el corto, retomando los aportes teóricos y, sus acuerdos o desacuerdos con el tratamiento del mismo.

c) Finalmente, y como parte del proceso de evaluación se solicita leer y mirar respectivamente la versión tradicional del cuento “La Cenicienta” y la película “Valiente”. Luego deberán analizar críticamente ambas atendiendo a las categorías o tópicos de violencia, sexismo, patriarcado y domesticidad, propuestos a lo largo de la propuesta.

Referencias Bibliográfica:

- Alcañiz Moscardó, M. (2011). *Cambios y continuidades en las mujeres. Un análisis Sociológico*. Icaria Ediciones. Barcelona.
- Alonso, L. (1999). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación Interpretativa*. Editorial Fundamentos, colección ciencia. Madrid.
- Arangue, D. (2016). La historia reciente/presente desde a perspectiva de género en la formación del profesorado. En Jara M. A. y Funes, G. (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. (pp. 195-226). UNCo. Cipolletti.
- Bach, A. (coord.) (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Editorial Miño y Dávila. Colección Educación y Didáctica. Buenos Aires.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programa como herramientas de trabajo. En Jara, M. A. y Funes, G. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales*. (pp. 13-30). UNCo. Cipolletti
- Canteros Rivero, B. (2016). *Inclusión del género en la enseñanza de las ciencias*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/385843/bcr1de1.pdf?sequence=1>
- Conrad, S. (2017). *Historia global. Una nueva visión para el mundo actual*. Critica/Planeta. Barcelona.
- Del Valle Sosa, G. y Wexler, B. (2017). “Abrir los ojos”. La violencia de género: un proyecto de lectura y escritura. En Bach, A. (Editora). *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio* (pp. 169-184). Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Diaz, B., López, A. (2016). *Ni Una menos: el grito en común*. [Trabajo Integrador Final, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social].
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58537>
- Dirección General de Políticas de Género (2018), *Herramientas para abordar temas de género en el ámbito educativo*. Ministerio Público Fiscal.
<https://www.mpf.gob.ar/direccion-general-de-politicas-de-genero/files/2018/12/Herramientas-para-abordar-temas-de-genero-en-el-ambito-educativo.pdf>

- España, A.; Foresi M. F. y Sanjurjo, L. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela Media. El trabajo en las aulas y sus fundamentos. Homo Sapiens ediciones. Santa Fe
- Fernández, A. (coord.) (2001). Las Mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Síntesis Educación. España.
- Fontana, L. (2001). Un camino iniciado: de la Historia a las ciencias sociales. En Funes, G. (comp.) Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas. (pp. 123-137). Manuscritos. Cipolletti
- Funes, G. y Muñoz, M. (2004). El uso de las fuentes históricas en el aula. IV Jornadas Encuentro Interdisciplinario. Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba. SICyT. FFyH. UNC. Córdoba.
- Funes; G. (2019). Programa del taller “Elaboración de Materiales de Enseñanza para Ciencias Sociales”. Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Mujeres en Red. Periódico feminista. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>
- García, C. y Valdivieso, M. (2006). “Una Aproximación al movimiento de mujeres en América Latina”. CLACSO. (6)18, 41-56.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110318071025/4GarciaValdivieso.pdf>
- Gargallo, F. (2007). Feminismo latinoamericano. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. (12), 17-34.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012007000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Guralnik, A.; Silver, E. y Moszkowicz Rubel, A (2016). Efemérides ¿Rutina o desafío? Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En Clio & Asociados. La historia enseñada. 30, 75-89. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>
- Jara, M. A. (2020). Los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales en Argentina: percepciones del profesorado. Revista Escritos do Tempo. 2 (5), 243-264. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.243264>

- Jara, M. A. y Arangue, D. (2018). La mujer en los conflictos socioeconómicos en la Norpatagonia: una mirada desde la enseñanza de la Historia regional. *Historia Regional*. 32 (39), 1-10.
<http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>
- Manigrasso, C. (2017). Testimonio. Rompiendo el molde. En Bach A. (Ed.). *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio* (pp.197-205). Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Marolla Gajardo, J. P. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399346/jpmg1de1.pdf
- Matteucci, N. (2017). *Derechos de las mujeres a una vida sin violencia*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- Merchan, C. y Fink, N. (2016). *NI UNA MENOS desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Las Juanas Editoras. Editorial Chirimbote. Buenos Aires.
- Obiols Sant, E. y Pagés Blanch, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* (3). 129-146.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802
- Ockier, M. C. (2017). Concientizando en género. Reflexiones en torno a una experiencia realizada entre el estudiantado femenino de un instituto terciario. En Bach Ana María (Ed.). *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio* (pp.145-168). Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Oller, M. y Pagès, J. (1999). La Historia de los otros, *HISTORIAR* (3), 172-178.
- Ortega Sánchez, D. y Valle Taiman, A. (2018). La aportación de la teoría de las representaciones sociales a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp.85-91). Universidad Autònoma de Barcelona, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti
- Ostrovsky A. (2009). *Epistemologías Feministas: Pensando en sus aportes a la reflexión crítica de la disciplina*. CONICET.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17222/Documento_completo__.pdf?sequence=1

- Oviedo, M. (2017). Repensando un currículo despatriarcalizador de la historia en la escuela secundaria. En Bach Ana María (Ed.). Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio (pp.185-196). Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Pagés Blanch, J. y Santi Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? Cad. Pesq. Cdhis. 25 (1), 91-117.
<https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. 140-154, Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia. Colombia
- Pitch, T. (2014). La violencia contra las mujeres y sus usos políticos. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 48, 19-29. <https://doi.org/10.30827/acfs.v48i0.2778>
- Rodríguez, P. (2015). #NiUnaMenos. Espejo de la Argentina. Planeta. Buenos Aires.
- Roig-Vila R. (2019). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Sabanero, S. A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.). Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación (pp. 97-107). Unidad Chihuahua.
<https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-5.pdf>
- Segato, R. (2018). La Guerra contra las Mujeres. Prometeo Libros. Buenos Aires
- Soletic, A. (2011). La Utilización de fuentes de información como recurso didáctico para analizar y comprender la realidad social. (1-26). FLACSO.
- Varela, B. (2015). Agenda pendiente. Geografías de género; problemas y didáctica. En Bach, A. (cood.). Para una didáctica con perspectiva de género (pp.211-233). Editorial Miño y Davila. Colección Educación y Didáctica. Buenos Aires.
- Varela, B. (2017). Geografía del género y el patio escolar como espacio pedagógico: repensando las prácticas desde una teoría emancipatoria. En Bach, A. (Ed.). Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio (pp.119-143). Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Varela, B. y Ferro, L. (2003). Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as. Ed. Colihue. Buenos Aires

Villalón, G. y Pagés, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la Historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío y Asociados*, (17), 119-136.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf

Wallerstein, I. (2006). Los movimientos: ¿qué significa hoy ser un movimiento antisitemico? En Wallertein. I. *La década del poder estadounidense*. Capital Intelectual. Buenos Aires.