

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Género y educación :una mirada paradigmática..

ABASTO y Amelia.

Cita:

ABASTO y Amelia (2013). Género y educación :una mirada paradigmática.. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1085>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 126

Título de la Mesa Temática: Género y Educación en Iberoamérica, siglo XX y XXI

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as:

Coudannes Aguirre Mariela < macoudan@fhuc.unl.edu.ar >

López Celia Gladys < celialopez50@yahoo.com.ar >

GÉNERO, PODER Y EDUCACIÓN: UNA MIRADA PARADIGMÁTICA.

Nombre y apellido del autor/a: *Prof. Amelia Abasto*

Institución: UADER. Paraná- Entre Ríos.

e-mail: ameliaabasto@hotmail.com

Nombre y apellido del autor/a: *Prof. Graciela F. de Nader.*

Institución: UCA- Sede Paraná-Entre Ríos.

e-mail: grannader99@hotmail.com

*“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo.
Involúcrame y lo aprendo.”* **Benjamín
Franklin** (1706-1790)

En la propuesta teórica se prioriza la focalización espacial y temporal en Iberoamérica en los siglos XX y XXI que permite generar conocimientos acerca de la vinculación de la problemática del género, educación y poder. Esta tríada es enfocada con una mirada paradigmática, a fin de reflexionar críticamente en este espacio de debate.

El género aparece como un constructo social desde el que se puede analizar tanto el actuar de los hombres como el de las mujeres. Como un principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual, que produce distintos efectos tales como jerarquías, distinciones y categorías diferenciales. Como el saber que establece significados para las diferencias en los cuerpos sexuados.

Estas significaciones sociales permiten que las relaciones de poder y educación sean construidas por discursos, instituciones y marcos epistémicos que varían cultural e históricamente en Iberoamérica. Es un campo primario en los cuales se articula el poder. Donde se establecen las prácticas significantes, legítimas, codificadas y jerarquizadas por las prácticas sociohistóricoculturales dominantes.

Analizando la construcción política de ser mujer, nos llevó a hacerlo desde las condiciones de vida, desde las formas de vida, desde la participación de la mujer, desde la preparación académica de la mujer, distinguimos tres etapas:

1. Las mujeres no tenían participación política.
2. Hasta los años 50 las mujeres estaban al margen del mercado laboral.
3. Las mujeres estaban excluidas de los puestos de poder.

Inconmensurable fue la lucha para ser considerada y respetada en la carrera política. Cuando ingresaron al mercado laboral, ingresaron al mundo del trabajo, salieron de sus casas, se encontraron con que tenían que hacer una doble y hasta una

triple jornada. Cuando a una mujer le iba bien, era porque lograba conducirse como un hombre; eso era lo máximo a que podía aspirar.

Coincidiendo con Bourdieu (2010:104)¹ las mujeres siguen siendo estigmatizadas, especialmente en sectores económicos y culturales menos favorecidos, en los que se hacen más evidentes los efectos negativos de la dominación masculina y las inequidades para con ellas.

Si las relaciones de poder asimétricas han marcado la vida de las mujeres, la visibilización de dichas relaciones que la escuela puede emprender implica la construcción de autonomía de género y la institución de espacios de poder, sin que ello signifique la inversión de los polos hegemónicos, que conduciría a la hegemonía de la mujer por sobre el hombre. Se trata de posicionarse desde una construcción del sujeto mujer en interacción con otro.

La sociedad se presenta cargada de diferencias que la escuela inevitablemente reproduce, analiza y genera patrones de respuesta. El género es una de ellas.

Si autonomía significa libertad para elegir, desarrollar proyectos propios, obrar de acuerdo con sus intereses, responsabilizarse de sus acciones, implica subjetivarse-objetivarse como sujetos de derechos.

El análisis del discurso posibilita la reflexión del género como problema social, ya que este-como otros problemas sociales- se configura en muchos aspectos por medio del discurso.

A lo largo de la historia, las iglesias, la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otras instituciones, han contribuido en la construcción de estereotipos de género a través de las creencias, modos de nombrar, configuración de las relaciones sociales y de las formas de ejercicio del poder, estableciendo jerarquías a varones y a mujeres desde muy pequeños. Jerarquías que han cobrado mayor o menor institucionalidad, pero han sido igualmente eficaces para quebrantar deseos, interrumpir proyectos, secuestrar oportunidades, en especial en el grupo de mujeres. La igualdad de género incluye una mirada diferente de los lugares del varón y la mujer en el marco de

¹ BOURDIEU, Pierre,(2010), *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

las relaciones familiares. Esto no sólo afecta los vínculos en el ámbito de lo privado, sino que también afecta lo público (el tratamiento del tema en la escuela, las políticas públicas, las leyes laborales, entre otros).

Desde esta lógica, si hay conflicto en el marco de lo familiar, y más específicamente en la crianza, por ejemplo, todas las miradas, desde el imaginario social, recaen en aquella mujer-madre que no supo cumplir con el rol que le ha sido destinado por ser mujer. Consecuentemente, la vida de la mujer desde su deseo de realización fuera de los roles de madre, en ocasiones se sigue cuestionando.

La perspectiva de género, la historia de lucha de tantas mujeres y su notable protagonismo social y político, así como la ambición por construir una sociedad cada vez más igualitaria y más justa, quizás nos permita también explorar otras formas de construcción de masculinidades, que rompan con los estereotipos de modelos exitosos del mercado o de la más añeja tradición machista.

La microhistoria que vamos a abordar, da cuenta que la escuela puede evitar la reproducción de las desigualdades de género, logrando así espacios y condiciones para la producción de libertades y los mandatos sociales que pesan sobre ambos géneros. Es fundamental, asumir el compromiso de ser partícipe de una construcción de escuela democrática, que garantice y defienda la igualdad de género, en su discurso y en su práctica.

Con la esperanza de convertir a la escuela en un espacio para la producción de un nuevo tipo de ciudadanía que permita constituir comunidades de diálogo y encuentro, que además de su aprovechamiento didáctico en la formación infantil y juvenil, puedan organizarse para dinamizar las reuniones institucionales del equipo docente o las jornadas pedagógicas de capacitación, con una fuerte vocación por integrar sin excluir a nadie, compartiendo las mismas búsquedas, intentando demostrar que el aprendizaje cooperativo no es privativo de las Humanidades o las Ciencias Sociales sino que constituye una estrategia privilegiada para el desarrollo humano y cognitivo en todos los dominios del conocimiento.

Coincidiendo con Martinis (2006: 24)² el sujeto de la educación es el “alumno carente”, con pocas posibilidades de educarse y caracterizado como quien padece lo que le falta. Si deja de ser educando, porque ha perdido sus posibilidades de educarse, desaparece también el educador y el vínculo pedagógico. El docente se convierte así en asistente social, docente contenedor.

Se imponen conceptos como “alumno carente”, condición de déficit atribuida a los alumnos en tanto pobres, para los que equivale una educación especial y docente especial, que atiendan sus carencias. La relación entre educación y pobreza, llevó a sentir como una amenaza, el contexto de pobreza de las escuelas.

Las consecuencias del Neoliberalismo señalan la relación entre educación y pobreza, ubicándolas en la década de los 90 en Latinoamérica. Plantea la construcción de procesos de integración social en donde la educación adopta el carácter de política social en coordinación con otros sectores sociales. Se ofrecen servicios de alimentación y salud, se extienden los tiempos escolares como la única forma de respetar las desigualdades de los tiempos de aprendizaje. Lo equitativo reemplaza a la igualdad. Cada alumno debe recibir lo que le corresponde de acuerdo a sus posibilidades o carencias. En algunos alumnos se notan las posibilidades y en otros, sólo las carencias.

Otro término a considerar es marginación social. Describe la situación de los alumnos sin tener en cuenta los condicionantes económicos y sociales que generan esta situación. La escuela mantiene el mandato redentor. Deberá integrarlos y superar la carencia cultural que ellos padecen. La educación se convierte en un pasaporte, que le facilita pasar de la carencia a la integración.

Si la escuela no lo logra, la siguiente alternativa es la cárcel; la consecuencia inevitable es la delincuencia. Así, la educación en contextos de pobreza, deriva en una educación que se descentra de su razón de ser. Se desplaza hacia el asistencialismo material y simbólico.

² MARTINIS, P. (2006), *Educación, pobreza e igualdad*, Buenos Aires: Del estante.

En este escenario, aparece la figura de la Licenciada Hilda Leguizamón. Actualmente Directora de la Escuela N° 208 “Juan Carlos Esparza”, de Paraná, Entre Ríos.

Recreamos una trayectoria de más de 30 años de docencia en un espacio urbano difícil, desde una pedagogía centrada en el alumno y el desarrollo de la libertad responsable, para compartir las formas en que las sociedades, de distintos tiempos y lugares, han percibido a mujeres y hombres en las instituciones educativas, las múltiples variables de exclusión/eclosión que participan en el desigual desarrollo profesional.

Las distintas situaciones, especialmente las socioeconómicas, por las que ha atravesado nuestro país, han movido a las directoras, como en el caso que nos convoca, a hacerse cargo de cuestiones básicas de supervivencia, alimentación, vestimenta, seguridad, salud primaria, entre otras. Un matiz de “justicia social” puede llegar a politizar estas preocupaciones y hacerse cargo la escuela, como un compromiso con las condiciones mínimas de existencia, necesarias para aprender. Ejercen el poder, al decir de Graciela Morgade (2010: 244)³, “poniendo el cuerpo”.

Analizamos que, a pesar que se defendía la incorporación de las mujeres a la docencia, algunos autores se refieren a las penurias de la profesión, describiendo el desgaste físico y emocional derivado de las horas de estudios y de trabajo.

En América Latina se visualiza una alta proporción de mujeres en las escuelas primarias, siendo muy pocos los docentes varones. Ellos ocupan frecuentemente cargos de conducción, mientras que las mujeres están al frente de las aulas. Los pocos que continúan dando clase, se concentran en los últimos cursos.

Ratificamos que la estructura de clase de las semiprofesiones y del sector público, no sólo proveyeron masivamente de trabajos para las mujeres sino que lograron caminos de movilidad social y autoridad experta para las “educadas”, como se decía en aquel entonces, pero con el mantenimiento de los significados masculinos en los puestos de poder. El discurso de la igualdad puede implicar el silencio de la experiencia de las

³ MORGADE, Graciela, (2010), *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*, Buenos Aires: NOVEDUC.

mujeres, el de la diferencia puede entrañar consecuencias que refuercen el dualismo: racionalidad-emocionalidad.

En la actualidad aparecen nuevas paradojas para las mujeres docentes y en puestos de conducción. Los 90 reemplazaron los discursos de Justicia social por el de la productividad y las llamadas capacidades femeninas pasan a ser funcionales a nuevas formas de una sociedad desigual.

A través de esta ponencia pretendemos generar un espacio para la reflexión didáctica, a partir de la experiencia de esta Directora, con un largo desempeño y un profundo compromiso con su rol.

En este análisis concebimos la escuela como formadora de ciudadanos, con capacidad para actuar y transformar la sociedad. Tratamos de vincular Historia, imaginación y tiempo incluyendo la dimensión procesual de los hechos; desnaturalizar la realidad para problematizarla y hacerle preguntas a nuestro entorno; priorizar la importancia del vínculo interpersonal para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el aprendizaje; repensar interrogantes con relación a la escuela y su capacidad para llevar adelante una formación ciudadana, enmarcada en una perspectiva democrático-participativa.

Según Frigerio y Poggi(1996:72)⁴ la institución educativa puede ser pensada, en un sentido más amplio, como un territorio específico del campo social en el que se llevan a cabo actividades que responden a su mandato.

Es significativo recuperar, de estas autoras, la noción de *cercos del territorio institucional* en relación con otras instituciones.

La escuela Esparza se caracteriza por ser una institución de “puertas abiertas”, facilitadora de intercambios con los actores institucionales y con otras instituciones sociales: trabajo en red con el COPNAF (Consejo Provincial del Niño, Adolescente y Familia), Jueces, escuelas vecinas, Universidades públicas y privadas, como UNER, UCA, sede Paraná y el SAIE.

⁴ FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1996), *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.

La podemos analizar, siguiendo las categorías de Frigerio y Poggi, como una institución con “cerco como membrana permeable”. Esta modalidad, caracterizada por las imágenes de retención sin encierro, de intercambio facilitadores y fluidos sin pérdida de especificidad, requiere una cuidadosa construcción por parte de los actores institucionales.

El poder circula. Las relaciones de poder se evidencian como capacidad de los actores para estructurar el intercambio y la negociación entre ellos. Todo poder se rodea de representaciones, símbolos, que lo legitiman, lo engrandecen y le aseguran su protección.

La obligatoriedad genera un mandato ético. La escuela Esparza, frente a este mandato ético, obliga al equipo de gestión, a formular diversas estrategias para trabajar, en simultáneo, los desafíos y las complejidades que provoca la obligatoriedad.

Visualizamos una escuela autónoma, con un sistema abierto que permite una dinámica de apertura con su entorno. Esto posibilita una toma de posición propia y contextualizada, generando soluciones creativas y genuinas a los problemas que se le presentan en la cotidianeidad institucional.

Desde el punto de vista de las familias que integran la comunidad educativa, se visualiza nuevos modos de vinculación familiar: configuraciones familiares con una lógica distinta a la de la autoridad simbólica tradicional; múltiples modos de relación que rompen la estructura paterno-filial. Nuevos tipos de familia: ensambladas, monoparentales, ampliadas, que conservan una matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad.

La familia se convierte en un significante vacío que interpela a la Institución. Consiguientemente, en este contexto, la familia es un lugar sin referencia estable de significación. Se advierten modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares, como así también se verifica una visible indiferenciación de los roles familiares tradicionales.

En la periferia tienden a conformarse espacios de vida y de socialización con baja diferenciación funcional y escaso nivel de interdependencia. Otra característica

relevante lo constituye la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación, desde los cuales habitar esas transformaciones.

Los jóvenes crecen y se desarrollan en medio de estas configuraciones sociales, donde predominan la inseguridad, la angustia, la inestabilidad, el miedo, la ausencia de porvenir. Estas características estructurales inducen a comportamientos acordes a los desafíos que la vida plantea en esos espacios.

Este contexto de pobreza y exclusión es ámbito propicio para la formación de hábitos psíquicos y de comportamientos inciviles que están en la base de un proceso de descivilización, que pueden llegar a constituir una amenaza para la integración del todo social.

Lo analizado precedentemente nos lleva a mencionar algunas causales de inadaptación como sociales, raciales, familiares, psicoafectivas; el mismo barrio produce sus propios modelos sociales: las pandillas, los héroes de la barriada.

Duschatzky y Corea(2005:72)⁵ sostienen: “...sin familia portadora de ley, sin escuelas productoras de ciudadanía y sin estado protector ¿Cómo se puede ser un chico?...”

Consiguientemente, éstos viven en “bandas”, habitan en redes inventadas, construidas, sostenidas en las durísimas condiciones que los atraviesan. Las bandas son universos en donde se sufre, se piensa, se arman lazos y constituyen territorios de experiencias subjetivas.

Como docentes de historia, entender lo curricular lleva a que nos posicionemos de una manera activa y crítica a la hora de pensar qué se enseña – para qué se enseña– cómo se enseña y a quiénes se enseña. Ninguna estrategia de enseñanza es neutral.

Replantear el currículo en la escuela significa el modo en que se conciben a los sujetos involucrados en el proceso educativo.

⁵ DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2005), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós, Trama sociales.

Para construir una escuela ciudadana, con responsabilidad de transformación social es necesario que los profesores se asuman como agentes de construcción de ciudadanía.

Coincidiendo con Finocchio(1993:18)⁶ esta metodología de enseñanza no sólo pretende desarrollar al pensamiento multicausal o reflexivo sino que además busca estimular la formulación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por la opinión de los otros, desde un enfoque multicultural.

El encuentro didáctico presupone métodos y estrategias variadas, centradas en la experiencia y en la realidad de la vida sin que esto signifique el descuido de la teoría.

La escuela donde focalizamos nuestro objeto de investigación está ubicada en un contexto urbano marginal; los alumnos que asisten viven en condiciones de pobreza material (pertenecen a familias que viven del cirujeo, del cuentapropismo, desocupados y asistidos por planes sociales, con empleos transitorios). Sabemos que la mayoría de las instituciones que albergan el tipo de alumno descrito, padecen síntomas de pobreza material (deterioro de la construcción, falta de materiales de trabajo). El edificio, que lleva el nombre de quien fuera Intendente Municipal de la ciudad de Paraná, Juan Carlos Esparza, se destaca porque sus familiares colaboran, con un profundo compromiso, a fin de favorecer el desarrollo de su función social: educar, producir conocimiento.

La Directora y su equipo han realizado un trabajo sistemático de expansión de la tarea educativa en su entorno social. A pesar de los obstáculos que a diario se le presentan, como mujer en un contexto urbano marginal, su figura, se agiganta cada año, en el desarrollo de su función específica. Utilizando los intersticios de la norma logró concretar sus ambiciosos proyectos de inclusión. Demuestra perseverancia y una dedicación plena. De acuerdo a las necesidades del medio el equipo de conducción ha planificado y concretado numerosos proyectos como: la guardería para hijos de cartoneros; el comedor para abuelos que tienen a cargo sus nietos, alumnos de esta

⁶ FINOCCHIO, Silvia, (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Troquel.

escuela; taller de cocina, para las madres, con el objeto de aprender el valor nutricional de los alimentos; taller de peluquería; taller de informática.

Los docentes se desempeñan con seguridad y confianza, saben que el Equipo Directivo está siempre abierto al diálogo. Los padres, en la medida de sus posibilidades, acompañan la tarea. Se observa un ambiente de compromiso, de tolerancia y de respeto hacia el otro.

Si bien la mayor parte de nuestro trabajo se realizó en la Escuela N° 207 “Intendente Juan Carlos Esparza” con los niveles: inicial y primario y la dirección de la Lic. Hilda Leguizamón, se tuvo en cuenta al nivel secundario que recientemente se trasladó, por razones de espacio, a Bajada Grande, (zona con características económicas y sociales similares a la descripta). Ocupan un espacio, en el edificio nuevo de la Escuela N° 91, en el turno tarde. Para este traslado se tuvieron en cuenta las distancias a cubrir, en el recorrido diario de los alumnos. La convivencia es posible porque cada institución realiza sus actividades en un turno, cuentan con mucho espacio verde y un salón de usos múltiples. Las aulas, la zona de administración son modernas, espaciales, bien iluminadas. Cuentan con un comedor y zona de reuniones de cooperativa y centro de estudiantes.

Se detecta una particularidad que comparten estas escuelas y es la que los docentes y alumnos las sienten como ámbitos de pertenencia y contención.

El directivo y los docentes sostienen que los alumnos son la principal razón de ser de su institución. Cada docente desempeña su tarea y atribuyen sus maneras de enseñar en contextos de pobreza, a decisiones personales, en la búsqueda permanente de las maneras en que se interviene para que los alumnos aprendan y a la constante confrontación entre un alumno ideal, dado desde su propia formación en los institutos de formación docente, que se enfrenta a ese otro alumno real, que transgrede las normas y se revela ante todos los ideales, que interpela, cuestiona, agota, contradice, los tradicionales modelos de ser docente, de enseñar y aprender. Nos parece oportuno recordar aquí el plus de valor, carácter moral, que se le atribuye al docente, que lo

enorgullece como “buena persona”, “buen profesional” y “buen ciudadano”... El aula queda como el espacio en que se puede construir el propio poder, en lo que cada uno hace por sí mismo pero, también en lo que puede hacer con otros, como poder colectivo.

Así el horizonte de expectativas mueve a nuevas experiencias y la reflexión sobre éstas permite revisar el horizonte de expectativas sin convertirlo en resignación.

La escuela guarda un lugar significativo en el imaginario social. La Directora sabe que es preciso refundar las representaciones que pesan sobre esta Institución, a la que la mayoría de las veces, llegan aquellos alumnos que otras escuelas marginan, expulsan o excluyen. Migueles (2012:174)⁷.

La búsqueda de alternativas para seleccionar y organizar los saberes así como las estrategias pertinentes para enseñarles parecen resolver el dilema de cumplir con los mandatos fundantes, de lo que la escuela debe transmitir y al mismo tiempo, considerar las particularidades de las situaciones con que a cada instante se encuentran.

Esta autora sostiene que no es fácil detenerse en la situación de cada alumno para poder enseñar, ya que hay otras condiciones que se valoran como indispensables como el orden, la adaptación a los tiempos, espacios y normas institucionales, una buena relación con los compañeros y con los adultos, que constituyen condiciones necesarias para convivir en la escuela. Enseñar y que los alumnos aprendan es una tarea de toda la Institución, todos apuestan al Proyecto Educativo Institucional, con el acompañamiento permanente del Equipo Directivo. Con una palabra, con la escucha atenta, convierten a la tarea docente en contexto de pobreza, en una tarea placentera.

Es significativo destacar que estos alumnos comparten otra cultura, diferente de la escuela, de la de los docentes y hay que enseñar, hay que encontrar la manera de llegar a ellos y superar un destino casi determinado, por su condición de pobreza. Los esfuerzos por lograrlo son siempre una nueva oportunidad. Este compromiso con la

⁷ MIGUELES, María A, (2012), *Sentidos atribuidos a la nueva enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*, Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendidja.

institución y el entorno ha generado múltiples distinciones de las autoridades, a nivel local, provincial y nacional, en la persona de su directora, tales como: Distinción del Diario UNO; reconocimiento a la labor docente Consejo General de Educación; Distinción al servicio por la ocupación del Rotary Club; Distinción de SI.DE.CRE.ER, Día internacional de la mujer 2006; 2010; Distinción Universidad Autónoma de Entre Ríos, Día Internacional de la mujer 2013; Ganadora del Proyecto “Reciclando la esperanza” de la Fundación Arcor, Antorcha y Navarro Viola.

CONCLUSION

A lo largo del tiempo, las sociedades han desarrollado desigualdades de género que implican el dominio de uno sobre otro. Esto se manifiesta en acciones de desigualdad, inequidad y/o subordinación en detrimento de las mujeres.

Asimismo, el discurso social, por su parte, con sus diversos planos discursivos, contribuye a esas relaciones de poder, produciéndose así, la violencia simbólica a través de la comunicación y el conocimiento.

Para comprender la versión dominante de la visión sexual en las sociedades contemporáneas y particularmente en las escuelas, es preciso identificar discursos, prácticas y otras representaciones sobre cómo ser mujer y cómo ser varón. Todo es cultural, por consiguiente, muchas de las concepciones que aún existen en el sistema educativo son transformables, modificables, superables.

Pensar la temática del género en el campo de la educación y particularmente en la escuela, implica reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza y de las relaciones que se establecen en el interior de las instituciones educativas y de las aulas. Pero, fundamentalmente, implica reflexionar acerca del docente, sus modos, sus palabras, sus gestos y sus propuestas.

La escuela tiene que asumir el compromiso de negarse a la reproducción de las desigualdades de género y lograr espacios y condiciones para la producción de libertades, rechazando las inculcaciones y los mandatos sociales que pesan sobre la problemática del género.

Redefinir metas en función de los tiempos y espacios, reafirmar los ideales de libertad y equidad, es la tarea que le cabe a la escuela asumir y cumplir, con todos y para todos.

La historia enseñada en la escuela evidencia cómo el relato historiográfico fue construido desde una óptica masculina. La perspectiva de historia de las mujeres y género ha venido a conmover esa visión, aunque lentamente y en un proceso muy costoso.

Sostenemos que determinadas miradas hacia la Historia y la forma de seleccionar contenidos pueden contribuir a la difícil construcción de una real inclusión en la escuela.

En una palabra, enseñar la Historia de forma tal que permita construir lo común, frente al fenómeno de fragmentación al que asistimos y que incluya a toda la diversidad de niños y jóvenes. Una Historia que permita repensarnos como sociedad.

La perspectiva de género, la historia de lucha de tantas mujeres y su notable protagonismo social y político, así como la ambición por construir una sociedad cada vez más igualitaria y más justa, quizás nos permitan también explorar otras formas de construcción de masculinidades, que rompan con los estereotipos de modelos exitosos del mercado o de la más añeja tradición machista.

Las diferencias construidas de la escuela se juegan en el ámbito escolar y viceversa. De allí, las reflexiones en torno a este tema, da cuenta de la necesidad de su abordaje profundo para superar problemáticas presentes aún hoy en la escuela.

Hacer una historia con mujeres y/o tener presente las problemáticas del género a la hora de enseñar historia implica preguntarse y reposicionarse sobre cuestiones que parecen inamovibles y repreguntarse sobre el sentido de la historia y las interpretaciones que hasta ahora creíamos inamovibles.

Pero, progresivamente, la producción historiográfica académica sobre la historia de las mujeres y de género ha empezado a tener repercusión en el currículo escolar.

Es medular revisar discursos, modos de enseñanza, contenidos y concepciones de la historia enseñada, para lograr un posicionamiento crítico acerca del sentido de la enseñanza de la historia en la escuela. Consecuentemente, eso nos lleva a posicionarnos de una manera activa, crítica y contextualizada a la hora de pensar qué se enseña, para qué se enseña y a quiénes se enseña.

Ninguna estrategia de enseñanza es neutral. Pareciera que la concepción de saber neutro, objetivo y del currículo único, reina aún en la escena escolar. Se advierte la presencia de una fuerte tradición escolar alrededor de la historia que obstaculiza el

aprendizaje y vivencia de los alumno/as. De allí nuestra elección de focalizar en la micro-historia que contextualiza la problemática del género, el poder y la educación.

Pensamos que esta ponencia promueve a crear, unirse, interactuar... Consideramos sumamente positivo, fomentar, el intercambio de experiencias en el uso de recursos educativos, utilizando, por ejemplo el Portal de recursos educativos abiertos (REA): TEMOA, portal de Ciencias Sociales o el Planeador de Proyectos colaborativos. Pretendemos hacer cada vez más atractivos las propuestas a los alumnos.

Consideramos que determinada mirada hacia la historia y la forma de seleccionar los contenidos y las estrategias didácticas pueden contribuir o no, a la difícil construcción de una real inclusión en la escuela. Cuando los contenidos y el modo de enseñar no tienen vinculación con la realidad que los alumnos/as conocen, no les sirven para cuestionar su propia realidad.

Consecuentemente, esto nos lleva a interrogarnos sobre qué sucede con aquellos saberes, prácticas y conocimientos que la que la escuela no trasmite y a lo que la escuela les cierra las puertas. Ya que bajo el currículo escolar se impone una determinada cultura, que históricamente ha legitimado hábitos y códigos culturales de los sectores populares, así como la problemática del género.

Consideramos fundamental, que el sentido de la relación educación, género y poder resida en lograr que los individuos habiten su lugar en la sociedad con herramientas cognitivas que le permitan comprender y actuar críticamente; que les permita construir una historia que desnaturalice discursos, actitudes y situaciones existentes.

Democratizar discursos y prácticas supone asumir el conflicto y negociación inherente en toda institución escolar acerca de qué currículo es conveniente desarrollar. Es significativo tener presente que la historia que decidimos enseñar y las estrategias didácticas priorizadas, pueden reforzar las prácticas discriminatorias y expulsoras, autoritarias, o bien llevarnos a adoptar una posición pluralista y respetuosa de las diferencias, generando una escuela inclusiva y democrática.

La Directora de la Escuela “Juan Carlos Esparza” con su trayectoria, da cuenta de su tenacidad para garantizar la posibilidad de apropiación del conocimiento, facilitando la implementación de estrategias innovadoras. Estimula modos de intervención pedagógica generando microclimas favorables para la construcción del conocimiento, redimensionando la función social de la escuela.

El trabajo realizado muestra la factibilidad de este tipo de proyecto y el beneficio que puede generar entre los colegas a través de la sinergia que produce el trabajo colaborativo.

Las ventajas implican que otros docentes accedan a esta producción y encuentren allí recursos y estrategias que les facilite el conocimiento y les permita una actualización bibliográfica, metodológica permanente, sistematizar, describir, clasificar y comparar experiencias. También debería permitir que el conocimiento acumulado, fruto del intercambio, permita formular recomendaciones académicas, facilitar el trabajo interdisciplinario, dar visibilidad al trabajo escolar, compartir certezas y también dudas, proponer cambios, revisar lo realizado, con la firme intención de seguir creciendo.

Si bien las mujeres siguen siendo estigmatizadas, especialmente en sectores económicos y culturales menos favorecidos, la figura de nuestra investigación, nos permite reflexionar críticamente, desde una mirada paradigmática, vinculando género, educación y poder.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Viviana, (2011), "Escuela e igualdad de géneros. Entre tradiciones y conflictos", revista *Novedades Educativas*, Año 23, N° 245, Buenos Aires: Noveduc, pp. 40-42.

BORDIEU, Pierre, (2010), *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2005), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós, Trama sociales.

FERNÁNDEZ, Ana María, (2009), *Las lógicas sexuales, amor, política y violencia*, Buenos Aires: Nueva Visión.

FINOCCHIO, Silvia, (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Troquel.

FRIGERIO, Graciela, POGGI, Margarita, (1996), *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.

GARCÍA LINERA, Alvaro, (2010), *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*, Buenos Aires: Clacso.

GIDDENS, Anthony y otros, (2001), *Sociología*, Madrid: Alianza.

MASSON, Laura, (2004), *La política en femenino. Género y poder en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires: IDES, Vd. As Masson.

MARÍAS, Julián, (1981), *La mujer en el siglo XX*, Madrid: Alianza.

MARTINIS, P. (2006), *Educación, pobreza e igualdad*, Buenos Aires: Del estante.

MIGUELES, María Amelia, (2012), *Sentidos atribuidos a la nueva enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*, Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendija.

MORGADE, Graciela, (2010), *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*, Buenos Aires: Noveduc.

MORGADE, Graciela, (2010), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires: Noveduc.

MORRAS, Valeria, (2012), “ Enseñanza de la Historia, identidad y ciudadanía democrática”, *Novedades Educativas*, Año 24, N° 257, Buenos Aires: Noveduc, pp. 58-61.

PERROT, Michelle, (2008), *Mi historia de las mujeres*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. SERAFIN, Elizabeth, (2011), “Historia y Geografía locales como objeto del proceso de enseñanza y de aprendizaje”, *Novedades Educativas*, Año 23, N° 244, Buenos Aires: Noveduc, pp.52-56.

TEDESCO, Juan Carlos, (2010), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* , Buenos Aires: Santillana.

.....
Prof. Graciela de Nader

.....
Prof. Amelia Abasto.