

# Cómo toma cuerpo la formación en género y mujeres en la carrera de Historia

MILAGROS MARÍA ROCHA\*

El presente escrito indaga acerca de los motivos por los cuales ingresan las temáticas de género y mujeres en la formación del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Se recuperan las respuestas aportadas por docentes que han sido referentes del tema en las materias del bloque histórico obligatorio a través de 40 formularios virtuales, además de analizar programas y consultar a docentes de la carrera. El artículo se estructura en torno a dos interrogantes: ¿cómo toma cuerpo la enseñanza de género y mujeres en la carrera de Historia?, y ¿cómo nos forma y formamos en género? Los encuentros de cátedra fueron los espacios más señalados en los que se propicia la inclusión de materiales y bibliografía referente a temas de mujeres y género, seguidos por la influencia de algún/a integrante de la cátedra.

*This study inquires the reasons that cause gender and women issues to become part of the training of History Teachers at the National University of La Plata (UNLP, by its acronym in Spanish) in Argentina. Through 40 online questionnaires, we collected the answers of important teachers of said subjects in the History's department core courses. Furthermore, we analyzed the subject curriculum design and consulted with teachers of the career. The paper is structured around to main interrogations: How does the teaching of women and gender take shape in the study of History as a career? And how do we train others and ourselves in gender issues? Chair meetings turned out to be the spaces in which the inclusion of materials and bibliography referring to women's and gender issues was most encouraged, followed by the influence of members of the chair.*

## Palabras clave

Género  
Mujeres  
Historia  
Formación  
Universidad  
Currículo

## Keywords

Gender  
Women  
History  
Education  
University  
Curriculum

Recepción: 27 de febrero de 2020 | Aceptación: 9 de julio de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59796>

\* Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Educación. Líneas de investigación: formación inicial del profesorado en historia y perspectiva de género. Publicaciones recientes: (2020), "Historia de las mujeres y género en el nivel universitario. Acerca del profesorado en historia de la Universidad Nacional de La Plata", *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 1, enero-abril, pp. 1-15, en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4029/pdf>; (2017), "La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata", *Revista Clío y Asociados*, núm. 25, pp. 86-97, en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/6920>. CE: milagrosrocha@gmail.com

## PUNTOS DE PARTIDA

El presente artículo indaga acerca de los motivos por los cuales ingresan las temáticas de género y mujeres en la formación del Profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. En esta oportunidad nos centramos en el recorrido de algunos/as docentes que hicieron posible un camino más cercano y visible, pero también ampliamos la mirada al preguntar al cuerpo docente de la carrera por qué se incorporaron tales temas, además de situar aproximadamente cuándo lo hicieron.

En los últimos años, en Argentina, han aumentado las demandas sociales en contra de las violencias sexistas (la convocatoria #NiUnaMenos a partir de 2015, el Paro Internacional de Mujeres #8M, y la concurrida celebración del 34° Encuentro Nacional de Mujeres, en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, entre otras). Estas irrupciones en la vía pública ponen de manifiesto la lucha de las mujeres por sus derechos. Retomando a Judith Butler, esos cuerpos aliados plurales, “reunidos dan forma a un tiempo y espacio nuevos para la voluntad popular... una voluntad caracterizada por las alianzas de cuerpos distintos y adyacentes cuya acción e inacción exige un futuro distinto” (Butler, 2017: 79). Este escenario social pone en relieve la necesidad de abordar estas cuestiones en el ámbito educativo, en todo espacio de formación.

Geneviève Fraisse (2016), en su libro *Los excesos del género* postula que “el exceso designa aquello que desborda, aquello sin medida. Así que habrá que tomarle las medidas al desafío, pues algo nuevo está sucediendo” (Fraisse, 2016: 49). Desde este posicionamiento la autora

alude que, debido a la importancia y amplitud de estos temas comienzan a gestarse, también, ciertos miedos o peligros, por ejemplo, en el orden de lo epistemológico (Fraisse, 2016). En relación con el campo historiográfico Karina Felitti y Graciela Queirolo expresan que:

...la historia entendida desde el género no se ocupa sólo de las mujeres y tampoco debería ser un modo de abordar el pasado encarado exclusivamente por ellas. El enfoque de género se postula relacional y permite superar la construcción binaria de lo masculino y lo femenino para pensar las condiciones de formulación y cuestionamiento de estas ideas y el modo en que se producen y conceptualizan otras identidades sexuales y genéricas... El conocimiento histórico nos permite ir develando situaciones y experiencias antes invisibles y cuestionar la naturalidad con la que ciertos hechos son observados y vividos (Felitti y Queirolo, 2009: 37).

Pensar en clave de género<sup>1</sup> nos conduce a plantear nuevas preguntas que “sacudan algunas de nuestras certezas” (Felitti y Queirolo: 2009: 29). Ahí el desafío. Nos preguntamos entonces: ¿qué epistemologías se hacen presentes en la carrera de Historia?, ¿qué sujetos emergen en la historia que se enseña?, ¿cuándo ingresan estos temas y por qué?, ¿qué piensan los y las docentes que la enseñan?

Este artículo se sustenta en una parte de las entrevistas realizadas a referentes de la UNLP y en los formularios virtuales<sup>2</sup> enviados a docentes de las materias obligatorias de la carrera de Historia en el marco de la tesis de Maestría, titulada: *Mujeres y currículum en la formación universitaria. Acerca*

1 Planteamos la idea de prisma y perspectiva de género como categoría social. “Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades... La problematización de las relaciones de género logró romper con la idea de su carácter natural” (Gamba, 2009: 121).

2 El formulario fue enviado de modo virtual a docentes de las 15 materias obligatorias del Profesorado en Historia (bloque introductorio y bloque de materias troncales obligatorias) correspondientes al plan de estudios 2011. El método de consulta se dirigió a docentes de las asignaturas que dependen del Departamento de Historia, por tanto, se exceptuó la materia de Sociología general. Esto hace un universo de 14 materias y 60 docentes consultados. Sobre este total se obtuvieron 40 encuestas respondidas.

*del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)*. Desde este encuadre se estructuran tres apartados: el primero plantea algunas cuestiones vinculadas a cómo toma cuerpo la enseñanza de género y mujeres en la carrera de Historia; el segundo narra la historia de tres mujeres docentes del profesorado en Historia, quienes desde diversos lugares y recorridos han incluido las temáticas de género y mujeres en las materias que dictan (y que dictaron en el pasado). Pensar en sus recorridos profesionales contribuye a delinear una identidad académica que forma parte, también, de una identidad institucional, en este caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). El tercer apartado retoma la última pregunta del formulario enviado en el que se les preguntó a los y las docentes acerca de los motivos por los cuales incluyeron materiales y bibliografía vinculada a esta perspectiva.

En suma, pensar hoy la inclusión de las mujeres y género en la enseñanza de la historia resulta no sólo un interrogante que se potencia por la propia coyuntura que impone la necesidad de reinterpretar el vínculo entre la universidad y la sociedad (Abate y Orellano, 2015), sino, también, por la necesidad de dar visibilidad y entidad a un corpus historiográfico (historia investigada) existente, consolidado y sustancioso, que tiene interesantes matices por aportar a la historia enseñada, y que tensiona, de esta manera, las narrativas historiográficas hegemónicas (D'Antonio, 2013). En definitiva, una apuesta política por seguir complejizando la historia, como disciplina, a la par que su enseñanza.

### **CÓMO TOMA CUERPO LA ENSEÑANZA DE GÉNERO Y MUJERES EN LA CARRERA DE HISTORIA**

El prisma de género contiene, todavía, efectos de novedad, aunque en realidad los estudios académicos inmersos en esta mirada tienen todo un recorrido; observamos, sin embargo,

un bajo impacto de esta “historia investigada” en la “historia enseñada” universitaria. Como expresa Débora D'Antonio:

En nuestra historiografía, la intersección entre historia social, clase e interpretaciones de género no tuvo la fuerza que adquirió en otras latitudes. A pesar de los esfuerzos significativos realizados por historiadores e historiadoras que produjeron análisis reveladores —muchos de ellos incluso deudores de las contribuciones antes señaladas—, hasta el momento, esta conjunción analítica no ha impactado en las narrativas historiográficas hegemónicas. El estudio del género y la sexualidad se ha constituido en un campo aparte, en una suerte de subespecialidad que no influencia el corazón de la producción histórica en los terrenos fundamentales de la economía, la política, la cultura o la historia social. En los cursos de grado impartidos en las universidades nacionales, la bibliografía que aborda esta relación es prácticamente inexistente, o en el mejor de los casos, sólo forma parte marginal del currículum académico (D'Antonio, 2013: 10).

A pesar de este lugar de borde, lugar fronterizo o “campo aparte” al que alude la autora, y del bajo impacto que han tenido estas temáticas en el terreno formativo, esta situación ha comenzado a revertirse en los últimos años. Como manifiesta Fraisse,

...debemos resistirnos a la tentación de tratar dicha cosa aparte, y ver lo que ocurre en la reflexión cuando comprendemos que la sexualización del mundo es un eje de lectura, central, y no en la periferia de la historia humana ni en el saber de dicha historia (Fraisse, 2016: 56).

Asimismo, con relación a esta situación de marginalidad, Fraisse esboza la idea de “afuera de campo”. Según la autora,

...esto significa considerar el fuera de campo como aquello que se deja fuera de la mirada

elegida... El afuera de campo está efectivamente ausente del marco establecido, pero no pierde su eficacia en el espacio real que ofrece dicho marco. La invisibilidad (ya sea inmanencia implícita o infinidad del sentido) no significa que no sea nada. Una constatación previa y esencial: el fuera de campo no va a desaparecer con la construcción de un campo. Y esto no sólo es válido para ahora, en los primeros pasos del descubrimiento de un nuevo espacio de saber y de pensamiento, como algo que se fundiese progresivamente en la elaboración conceptual y temática, en el establecimiento de una ciencia, en resumidas cuentas, en su institucionalización (Fraisie, 2016: 69-70).

Vinculamos el planteo de la autora poniéndolo en relación con la carrera de Historia. Desde este marco, curiosamente, la perspectiva de género (y las mujeres como sujetos históricos) ha quedado “afuera de campo” en la formación universitaria para volverse “categoría/escena” de estudio en el último tiempo. En la tesis de maestría citada, dedicada a estudiar específicamente cómo ingresan estas temáticas en el Profesorado de Historia de la UNLP, se logró avanzar sobre algunos de estos aspectos al identificar dos líneas de ingreso, una más bien pionera (entre fines de los noventa y los 2000) y otra más reciente, asociada a su vez con los procesos de demanda social y estudiantil. En el contexto actual se distingue una demanda estudiantil más visible que reclama estos temas en los contenidos de las materias; además, en diversas instancias evaluativas los y las estudiantes recurren en algunas oportunidades a una búsqueda personal y específica de bibliografía o, también, consultan a docentes “especialistas” para incorporar esas referencias en exámenes parciales e instancias de finales.

En efecto, los sujetos sociales del desarrollo curricular (docentes y estudiantes) convierten en práctica cotidiana un currículo (De Alba, 1998) y le imprimen —o reimprimen— en muchas oportunidades, modifica-

ciones a partir del diálogo, el encuentro y el acontecer. La tesis contiene diversas fuentes de consulta y análisis. En uno de los testimonios se señala que en la carrera

...ha habido una especie de implosión en varios sentidos, desde ya de la producción académica, en donde uno empieza a conocer más. Uno en el Departamento, inmediatamente conoce qué profesores son los que se especializan en ciertas temáticas y, particularmente, en el caso de la temática de género. Pero lo cierto es que, de un tiempo a esta parte, ha empezado a surgir una necesidad, en varias cátedras, que por ahí no tenían esa formación; una necesidad de empezar a incorporar en los propios currículos de las cátedras este tema en particular (fragmento de entrevista, Rocha, 2018).

Destacamos, en primer lugar, la idea de implosión en la producción académica —historia investigada— lo cual nos habla de un desmoronamiento de las narrativas historiográficas hegemónicas (D’Antonio, 2013), y del hundimiento de esas posiciones en el propio campo. En la actualidad no sólo hay docentes referentes en esta perspectiva, sino que también comienza a expandirse el interés sobre temas históricos que involucran a mujeres y el estudio desde la perspectiva de género. Esto da origen, según considera el autor del siguiente testimonio, a problemáticas vinculadas a la especialidad, enseñanza y sensibilidad personal con el tema:

...esa idea de pensar en esta división entre los “especialistas” y “los que no”, ha sido una barrera, me parece, muchas veces, que ha tendido más a la comodidad de quienes dicen: este tema no entra en nuestra currícula. Porque, en definitiva, uno no es especialista y me parece que un poco de la mano de los movimientos de mujeres, de los reclamos que hoy empiezan a ser cada vez más cotidianos y demás, ha habido una necesidad de romper con esa comodidad (fragmento de entrevista, Rocha, 2018).

Esto reafirma lo que hemos expresado respecto a, por un lado, el interés de algunas cátedras por incorporar este tipo de temáticas debido, en parte, a que consideran que no se pueden dejar de ver y oír las demandas sociales de los últimos años. Es decir, estas temáticas comienzan a tomar cuerpo en la enseñanza de la Historia universitaria. Este testimonio, a su vez, permite afirmar que recientemente la categoría de género (y, agregamos, el estudio de las mujeres como indicador particular de la carrera de Historia) ingresa al campo formativo o se vuelve materia visible del “fuera de campo”. Al respecto Fraisse (2016: 70-71) arguye:

...desde luego la novedad es constatar que el eje de la reflexión sexo/género viene a instalarse como algo visible, reconocible, incontestable. Y, sin duda, ello hace posible desde ahora la exploración del fuera de campo, en y a partir del pasado, allí donde dicho eje operaba sin ser apprehendido, sin ser identificado con claridad.

A su vez, el testimonio nos acerca a la categoría de frontera física y simbólica que esboza Diana Maffía. La autora define una línea física que otorga una intención de “adentro” y un “afuera” de la frontera, “una separación entre lo propio y ajeno”; y la simbólica, que opera al dar sentido a la experiencia de lo propio y ajeno, al reordenar las condiciones de la vida, “para dictar cómo se vive el tiempo, el espacio, los comportamientos, los deseos, lo temido y lo querido” (Maffía, 2009: 218). Podemos señalar que esta división entre “especialistas” y “no especialistas” se asocia al planteamiento de la autora, por ejemplo, cuando se explicita la palabra “barrera”; un entretrejo de fronteras físicas y simbólicas en tanto saberes adquiridos, propios, lejanos o ajenos que impactan, sin duda, en la formación. Asimismo, menciona la idea de “romper con esa comodidad”; como esboza Fraisse: “la alternativa ya está planteada: temer el resquebrajamiento de nuestras bases antropológicas o aceptar un saber que moleste”

(Fraisse, 2016: 55). La palabra “comodidad” (o incomodidad) nos lleva, a su vez, a una dimensión corpórea, personal, introspectiva, sensible, pero en diálogo con el afuera, posiblemente gestada en relación con lo que se produce “entre cuerpos” y cuerpos de conocimiento.

El análisis de los programas de las materias correspondientes al bloque histórico obligatorio de la carrera da cuenta de una transformación. Como expresa Maffía, las “zonas fronterizas producidas por los discursos y los sentidos no son rígidas. En el constante contacto social, y desde este enfoque cultural, son necesariamente cambiantes, móviles y permeables” (Maffía, 2009: 219). El movimiento de mujeres, así como los reclamos feministas que aguijonean el tiempo reciente, han sido factor de transformación y revisión de fronteras curriculares. No obstante, identificamos ciertos antecedentes en la carrera de Historia que atestiguan un abordaje anterior (por ejemplo, el programa de 1989, “La mujer en el periodo colonial” de Silvia Mallo o la materia Problemas de Historia Argentina, a cargo de la profesora Adriana Valobra, desde el 2005). Sin embargo, dichos precedentes forman parte de la formación optativa de la carrera, es decir, un lugar si se quiere fronterizo, no obligatorio. De allí la relevancia de estudiar el campo de la formación obligatoria.

### DE CÓMO NOS FORMA Y FORMAMOS EN GÉNERO. MUJERES DOCENTES NARRAN SU EXPERIENCIA

Alejandra Birgin expresa que “las escenas y los escenarios en los que un docente se hace son variados, y sólo algunos de ellos, predecibles. No podemos calibrar cómo se construye ese camino en singular” (Birgin, 2012: 12). Este apartado invita a indagar, justamente por esos caminos singulares respecto a cómo llegan a “encontrarse” algunas referentes de la carrera de Historia con los estudios de género y los feminismos. En relación con esto planteamos que la investigación sobre formación docente

recupera tres grandes factores: biografía escolar, formación docente inicial y socialización profesional junto a los procesos de formación continua (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2008). En esta oportunidad seleccionamos, como foco de análisis, los dos últimos:

- la preparación inicial o de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio;
- la socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que finalmente aprende las “reglas” del oficio (Davini, 1995: 79-80).

Desde este encuadre teórico, presentamos testimonios de docentes que reflexionan en torno a estos aspectos: su propia formación inicial y los espacios de socialización profesional junto a la idea de formación continua (este último se profundiza en el siguiente apartado).

Comenzamos entonces con lo que plantean Rosa Martha Romo Beltrán y Elba Gómez Gómez (2015), quienes estudian cómo los sujetos habitan las universidades y el lugar en el que se ubican dentro de éstas, es decir, las identidades académicas. En esta clave, y en términos generales, podemos trazar dos etapas en la carrera: la primera, si se quiere pionera, de docentes que impulsaron el tema durante los ochenta. Recuperada la democracia en Argentina, la disciplina renace y aparece, en este resurgir, la internacionalización de la práctica profesional, ya que muchos historiadores argentinos se habían ido al exterior a formarse (Romero, 1996). En este marco, una de las docentes comenta que un colega de la cátedra vuelve

...muy influenciado por dos temas fundamentales que en ese momento se estaban desarrollando, y que estaban como al tope de los intereses tanto en Europa como en EEUU. Uno es el tema de la familia, y otro el tema de la iglesia.

Nosotros en ese momento hacíamos un trabajo en conjunto en la cátedra y empezamos con el tema de la familia en los años ochenta (fragmento de entrevista, Rocha, 2018).

Con estas líneas de interés comenzaron a trabajar en función de esos recortes temáticos en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las nuevas fuentes que habían surgido entre los sesenta y los setenta en Europa, es decir, los archivos judiciales. En relación con esto expresa:

...finalmente me terminé metiendo más yo que él, y vamos avanzando sobre el tema y va prácticamente surgiendo solo... Porque la metodología de trabajo en situaciones de conflicto, que definen a los archivos judiciales, va surgiendo con características similares pero únicas, en cada caso. Y entonces, van surgiendo grandes problemas de la vida cotidiana o de la vida de esa sociedad de ese momento (fragmento de entrevista, Rocha, 2018).

La entrevistada esboza que allí se plantea la mujer como problema: “en función de lo que yo estaba encontrando, sí, mis lecturas tienen que ver con género”. Analizando fuentes judiciales, encuentra que, si bien la ley no le permitía presentarse a la mujer ante la justicia para dirimir un conflicto, sí lo podía hacer una viuda o algunas en condiciones especiales, y agrega que los casos encabezados por mujeres constituían 40 por ciento de los que había encontrado en el Archivo Histórico de la Provincia, en Real Audiencia, en todas las provincias que ya configuraban el Virreinato. Por entonces, realizó sus primeros acercamientos y comenzaron a invitarla, por ejemplo, a la Universidad de Luján. Recuerda que iba con la Dra. Dora Barrancos y otras personas a dar clases y conferencias. Este testimonio deja entrever cómo a partir de búsquedas particulares e intereses personales, estos docentes comenzaron a caminar por un camino fértil y poco transitado. Es en ese andar que

forjan un vínculo estrecho entre esta “historia investigada” y la “historia enseñada”.

La segunda etapa toma de referencia otra generación (docentes que rondan actualmente entre 45 y 55 años de edad) que incorporaron estos temas en los programas de las materias que dictan y que se formaron a través de dos vías: por un lado, a fines de los noventa y principios del 2000, en el exterior y, por otro, los que se formaron en el país y que fueron discípulos de aquellos que en los ochenta habían dado lugar al tema.

En la vía de formación en el exterior traemos a colación un fragmento de la entrevista realizada a otra docente, quien curiosamente menciona algo semejante a lo que expresa la docente anterior respecto a las influencias provenientes de Estados Unidos. La misma plantea que se interioriza en esta perspectiva a partir de su formación de posgrado en aquel país:

...básicamente, la formación fuerte es en Estados Unidos. Ahí hay una política institucional fuerte desde los sesenta y, sobre todo, en los setenta; y todo un desarrollo intelectual muy poderoso en la historiografía. En el doctorado, en Estados Unidos empezamos a leer sistemáticamente cuestiones que tenían que ver con raza y género, dos problemáticas muy centrales en la academia norteamericana, y menos clase. Nosotros veníamos muy formados en una perspectiva más clasista que tiene que ver con la historia intelectual de América Latina, y donde estudiamos nos encontramos con un Departamento de Historia americana y europea muy progresista y muy consustanciado con la perspectiva de la historia social abierta a la perspectiva cultural con las temáticas de raza y género (fragmento de entrevista, Rocha, 2018).

Por otra parte, nombra a docentes de la carrera que se formaron en el exterior y trabajan

en cátedras que también fueron (y son) afines a incorporar las temáticas bajo estudio. Inferimos, hasta aquí, que las formaciones de docentes en el exterior, ese formar-se, impacta no sólo en sus trayectos formativos, en sintonía con esta idea de formación continua, sino en la propia formación de la carrera, es decir, en cómo esa identidad personal académica se entreteje con la identidad institucional.

En cuanto a los trayectos formativos en nuestro país, otra de las profesoras entrevistadas que hizo su recorrido en Argentina plantea algo semejante a lo que señala la docente formada en el exterior, respecto de que la perspectiva que primó en su formación fue la de clase, particularmente la marxista, que era la que atravesaba varias de las cátedras que cursó cuando inició la carrera de Historia en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en 1988, a poco tiempo de reanudarse la democracia; y también en espacios de debate menos formales, pero vinculados al ámbito académico:

...eso por supuesto que nos dio una formación en todo lo que es un pensamiento estructuralista, una base material muy fuerte, que bueno, yo no la puedo dejar de lado, de hecho, no la veo incompatible con una perspectiva feminista (fragmento de entrevista, Rocha, 2018).

Con relación a su formación inicial en grado, fue en la UBA, en el Ciclo Básico Común (CBC), donde cursó filosofía con Tomás Abraham quien, vía Foucault, introdujo temáticas vinculadas al género. Al retomar sus estudios en la UNLP, fue en Metodología de la investigación (una materia optativa de la carrera de Historia) donde analizaron dos textos vinculados a género y mujeres.<sup>3</sup> Además, llevó un curso con la docente formada en los ochenta, y si bien el seminario era sobre temas más económicos, incorporaba a los sujetos históricos

<sup>3</sup> Uno de Marcela Nari (2004), en donde tuvieron la oportunidad de analizar su proyecto de investigación para saber en qué consistía ese proyecto original, luego su tesis se transformó en un libro que sienta un precedente importante para las investigaciones de mujeres. El segundo es el capítulo sobre historia oral de Susana Bianchi y Norma Sanchis (1988).

y las mujeres no estaban ausentes. Luego, en sus investigaciones de posgrado la vincularon con una de las referentes en Argentina como socióloga e historiadora, quien la orientó en una serie de discusiones que aportaban la teoría feminista y los estudios de género al cursar con docentes que impulsaban esas discusiones en el ámbito académico, como María Luisa Femenías y Diana Maffía. Esta formación se complementó con la retroalimentación que significó su participación durante casi diez años en una red feminista de La Plata. Esta profesora cree que “cabalgó” en dos momentos históricos en su formación y que por cuestiones laborales se extendió en el tiempo, de manera que si hubiera sido más breve tal vez no se hubiera dedicado a los estudios de género.

Esta influencia materialista que señalan tanto la docente formada en el exterior como la formada en Argentina delimita, de alguna manera, cierta perspectiva historiográfica que se traduce en la formación, una línea que continúa presente en la carrera. A raíz de estos relatos planteamos cómo la formación acontece en función, también, de los problemas y discusiones historiográficas de época, y cómo, a su vez, la misma se tiñe de coyuntura, impregnándose de lo social. El ingreso de temáticas sobre mujeres y género se debe, por tanto, a diversas búsquedas. Muchas de ellas responden a inquietudes personales de docentes y derivan, a su vez, en instancias de posgrado y en investigaciones. La formación docente no finaliza en el grado, sino que ésta resulta un proceso continuo, construido en diálogo con el contexto histórico social e institucional.

Ahora bien, hay otra cuestión por mencionar que es la de docentes que, en muchos casos sin hacer investigación —o incluso haciéndola en otros temas— no tienen formación académica o sistemática sobre historia de mujeres y género al no haber participado en instancias específicas sobre ello. Aquí introducimos otros indicadores generacionales: otra camada de docentes (podríamos indicar entre 30 y 40 años) quienes manifiestan en los formularios

enviados no haber recibido esta formación (o, al menos, no haberla recibido de manera regular); sin embargo, evidencian intenciones de incluir estas temáticas en sus clases. Esto se debe, en parte, a que las temáticas sobre género y mujeres ingresan principalmente en espacios curriculares optativos de la carrera, por ejemplo, a partir de las denominadas “materias problemas”, asignaturas creadas a partir del Plan de Estudios 1993, que están pensadas para generar espacios de estudios específicos sobre un tema determinado. Otra característica de éstas es que el Departamento de Historia ofrece diversas temáticas opcionales para que los y las estudiantes puedan cursar y cumplir su trayecto formativo.

Nos referimos, entonces, a los y las docentes como agentes curriculares que forman parte o constituyen fuente de cambio; en este sentido Gloria Edelstein (2015: 211) afirma:

Las prácticas docentes y, por ende, de la enseñanza involucradas en ellas, en tanto prácticas sociales históricamente determinadas, expresan intencionalidades indicativas de los componentes ético-políticos como sustratos que las configuran. Estas intencionalidades se traducen en el interjuego entre decisiones, acciones, efectos y consecuencias, cuestiones que no sólo no deberían ser ignoradas, sino a las que sería oportuno constituir en puntos nodales a los que se otorgue visibilidad en procesos de análisis y reflexión.

Explorar en esos “puntos nodales” a los que alude la autora nos lleva a conocer sus formaciones y a conformar un tejido de sentido de la propia formación de la carrera.

En suma, los aspectos señalados nos permiten mencionar dos cuestiones: por un lado, las dos primeras generaciones brindan elementos para decir que se evidencia una inclusión de estas perspectivas en la carrera del profesorado en Historia, es decir, sus formaciones y lecturas impactan en la historia enseñada, en los programas de las materias



que dictan tanto desde materias obligatorias como optativas.

Por otro, la generación de docentes de entre 30 y 40 años manifiesta una formación débil o de bajo impacto en estas temáticas. Esto supone, por tanto, que hubo docentes que transitaron en un momento de la carrera de grado en que estas temáticas, o bien apenas se habían incluido a través de alguna lectura y cátedra aislada, o bien todavía no se visibilizaban como un estudio sistemático. Muchos de ellos/ellas realizaron un acercamiento al tema cursando materias optativas y desde ahí hicieron una relectura de su formación.

Identificamos, entonces, tres generaciones de docentes: algunos que se formaron en la década de los ochenta, otros a finales de los noventa y principios del 2000, y una generación más joven, que concluyó sus estudios de grado a mediados y fines de la década del 2000 (y que posteriormente inició sus estudios de posgrado). Así, también, estudiantes y graduados (algunos de ellos, hoy, docentes de la carrera) se formaron con estos docentes de la generación intermedia en seminarios de grado y/o posgrado y/o integraron/integran equipos de investigación en relación con estas temáticas. Estas cuestiones generacionales permiten componer un mapa de diversas trayectorias formativas que inciden en el tema bajo estudio. Dialécticamente, estas identidades académicas forjan, a la par, una identidad institucional que, a su vez, forja identidades académicas.

Podemos concluir, entonces, que estas temáticas no sólo no irrumpen en el corazón de la historiografía, como manifiesta D'Antonio (2013) sino, tampoco, en la "historia enseñada", a pesar de contar con algunas figuras precursoras como las que mencionamos, pero que, por su excepción, apenas alcanzaron a un grupo pequeño de estudiantes. Al retomar la idea del devenir curricular, el cual no se asume desde una construcción lineal ni mecánica, sino como producto de diversas condiciones institucionales, académicas, curriculares,

de los sujetos de la práctica, es decir, en tanto proceso complejo atravesado por dimensiones políticas, históricas y sociales, agregamos entonces que se evidencia una diferencia sustancial respecto a lo que acontece actualmente en la carrera.

Ahora bien, ¿cuáles fueron los motivos que originaron esas "permeabilidades", esos "desprendimientos" de narrativas y sujetos hegemónicos? Esta interrogante nos da pie para abrir el campo de análisis hacia el siguiente apartado. Antes, concluimos con la idea de que la inclusión de temáticas vinculadas a mujeres y género, o temas donde se logra visibilizar este tipo de problematización, no necesariamente se vinculan con una perspectiva feminista o de género, ni en su reflexión epistemológica-investigativa, ni en la pedagógica.

### EL CUERPO-DOCENTE REFLEXIONA LOS ESPACIOS-CUERPO DE SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL

Como afirma Le Breton, la

...noción moderna de cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia de la ruptura de la solidaridad que mezcla la persona con la colectividad y con el cosmos a través de un tejido de correspondencias en el que todo se sostiene (Le Breton, 2002: 15-16).

En este caso aludimos al docente universitario como agente que trabaja de modo individual, pero también desde lo colectivo, desde las cátedras. Estos espacios integrados por docentes conforman "un tejido de correspondencias". Estos cuerpos-docentes deliberan posicionamientos historiográficos, epistemológicos, pedagógicos, es decir, construyen y configuran ciertos perfiles y saberes que impactan en la formación universitaria.

En el marco de la tesis de maestría citada *Mujeres y currículum en la formación*

universitaria. Acerca del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017) se instrumentó un dispositivo de consulta a docentes de la carrera de Historia, con la intención de relevar la inclusión de la perspectiva de género y mujeres en sus cátedras e indagar en los desafíos que supone su enseñanza. Dicha propuesta se materializó a través del envío de un formulario virtual a docentes de las materias del bloque histórico obligatorio. Allí se les preguntó (entre otros aspectos) cuándo es que identifican, aproximadamente, el ingreso de estas temáticas en sus materias. En función de los resultados (sobre un total de 60 formularios enviados y 40 respuestas obtenidas) las respuestas se agruparon en dos conjuntos: el primero aglutina cinco asignaturas que tempranamente abordaron estos temas en el marco del Plan de Estudios 1993. Estas materias del bloque histórico obligatorio le dieron visibilidad y espacio al tema y esto precede al clamor social que se recrudece a partir del 2015 con el primer “Ni una Menos”. El segundo agrupamiento lo integran otras seis materias luego de aprobarse el plan de estudios vigente (Plan 2011).<sup>4</sup> Claramente este ingreso resulta más reciente y posiblemente dialogue con las demandas sociales, cada vez más visibles. Por lo anteriormente expuesto, sobre el total de las 14 materias del bloque histórico obligatorio de la carrera que dependen del Departamento de Historia, 11 de ellas (78 por ciento) incluyen materiales didácticos y/o bibliográficos sobre género y mujeres. Esto nos permite plantear, por un lado, un proceso de inclusión y transformación curricular y, por otro, identificar diversos recorridos y antecedentes.

Otra de las preguntas apuntó a los motivos por los cuales ingresó este tipo de material y bibliografía. Las opciones que se ofrecieron fueron: 1) por reuniones de cátedra; 2) por algún/a

integrante de la cátedra; 3) por estudiantes; 4) otras. Con base en los resultados conseguidos, el porcentaje más alto (19 respuestas) se refiere a la primera opción, es decir, por reuniones de cátedra, ese espacio de “socialización profesional” en términos de Davini (1995). La segunda opción, que indicaba por algún/a integrante de la cátedra, fue elegida por cuatro participantes, lo que sugiere que hay docentes/investigadores ya formados específicamente en estos temas y otros que se están formando en el campo, de ahí que se convierten en agentes de posibilidad. Con esto, retomamos lo que plantea uno de los entrevistados respecto de los “especialistas” y “no especialista”. Nos preguntamos, entonces, si la inclusión de estos temas depende solamente, o en gran parte, de la influencia de ese “especialista” en la cátedra. Asimismo, el hecho de visibilizar estos aspectos (estas tradiciones de “especialista” y “no especialista”) puede aportar una posibilidad para, quizás, pensar en “desocultar... obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente” (Edelstein, 2015: 212) y problematizar si estas temáticas corresponden a un campo específico y/o a un campo general, en referencia a la formación académica que se les ofrece a los y las estudiantes. Sin embargo, más allá de darle visibilidad a estas reflexiones, también resulta pertinente mencionar que la propia formación de grado no puede dar cuenta de todo, de ahí la idea de formación continua. Al respecto, Flavia Terigi (2012: 115) sostiene que la formación inicial “no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar”, por tanto, este “déficit” en la formación inicial es constitutivo de los saberes de la formación, nunca acabado.

En el caso de la tercera opción (por motivos de estudiantes), si bien no obtuvo respuestas específicas, como motivo en sí mismo, la referencia a estudiantes sí aparece en los argumentos de varios docentes (excede

<sup>4</sup> El Plan de Estudios de Historia del año 2011 presenta algunas modificaciones estructurales. Al puntualizar en el bloque histórico obligatorio se observa que se crean dos materias: Introducción a la problemática contemporánea y Argentina III. Por su parte, la materia Sociología general se vuelve una asignatura obligatoria para el bloque introductorio de la carrera. Ver: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/historia/carreras/profesorado-en-historia> (consulta: febrero de 2021).

aquí nuestro análisis, pero señalamos que las demandas estudiantiles muchas veces se canalizan en cátedras libres o actividades de agrupaciones y militancia). La cuarta opción (otras) tampoco arrojó respuestas. En este análisis cabe mencionar que, si bien la pregunta no incluyó, formalmente, una opción múltiple, relevamos respuestas que combinan en sus argumentos algunas opciones dadas; en este sentido, se obtuvieron seis respuestas que articulan aspectos de la primera y segunda opción (por reuniones de cátedra e integrante), otras cuatro donde la primera opción se vincula con la tercera (reuniones de cátedra y estudiantes), y dos más que articulan las primeras tres opciones (por reuniones de cátedra, por algún/a integrante de la cátedra y por demandas estudiantiles). Las cinco respuestas restantes se colocan en el orden de “no responde/no contesta”.

Retomando a Maffía (2009), y en alusión al alto porcentaje de respuestas que señalan las reuniones de cátedra (19 respuestas sobre un total de 40), estos espacios de socialización profesional, que son las cátedras, dialogan con la categoría de frontera semiótica “como lugar de intercambio sociocultural, como lugares de encuentro con lo diverso antes que como separación, que preceden la posibilidad misma de lenguaje, la posibilidad de comunicación” (Maffía, 2009: 225). Destacamos entonces cómo en esas configuraciones disciplinares específicas se forja y delibera un cuerpo de conocimiento y saberes a enseñar a partir de lo que sucede “entre cuerpos” (Butler, 2017) en esas reuniones de cátedra.

En síntesis, se registra un currículo inclusivo que aloja temáticas de mujeres y género; un devenir que toma otro pulso, más acelerado, a partir del 2016. Esto permite plantear cómo los docentes, como sujetos del desarrollo curricular, reinterpretan y transforman, según lo que va aconteciendo, la determinación curricular (De Alba, 1998). Así, ellos transforman ese acontecer en tanto agentes de posibilidad y fuente de cambio.

## CONSIDERACIONES FINALES

La formación de la carrera de Historia se ve hoy interpelada no sólo por las demandas del presente y por los reclamos estudiantiles sino, principalmente, por los intercambios que se establecen en las reuniones de cátedra. Muchos docentes se preguntan y están inquietos por incluir otros saberes y sujetos, otra historia, que por supuesto dista de sus propias formaciones; ahí el gran desafío. Y como sostiene Flores (2017: 4), retomando a Donna Haraway, este desafío “supone una deliberada desobediencia epistemológica, al intervenir en aquellas tecnologías de construcción de conocimiento”. Si pensamos la formación, los contenidos y la bibliografía de hace 10 o 20 años, dichas temáticas quedaron relegadas a la ausencia de los marcos establecidos, como indica Fraisse (2016). Claramente podemos observar diferencias sustanciales respecto de la formación actual porque ese “afuera de campo” se hizo visible, se está explorado e incluyendo. El estudio de las formaciones de estos docentes nos permite analizar las preocupaciones teóricas e historiográficas de una época, así como señalar las renovaciones y procesos de transformación curricular de los últimos años.

Las voces docentes nos han provisto de información relevante para pensar la formación de grado desde diversas aristas. Ante los resultados recabados ponemos en valor los encuentros de cátedra, en el entendido de que allí se genera una instancia de diálogo, intercambio donde se producen saberes atravesados por y desde la propia práctica. Más allá de las trayectorias individuales docentes de estas identidades personales académicas, hay que señalar también la dimensión colectiva de la enseñanza, es decir, un conjunto, un esquema de acción, construcción, prácticas y saberes e historia de las propias cátedras; una estructura de trabajo que caracteriza a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Destacamos este elemento, ciertamente, dada la particularidad

que tienen las materias de corte obligatorio (aspecto contrario a lo que sucede con las materias problema, que poseen una tradición más bien unipersonal, con algunas excepciones). La práctica docente no se comprende en el desarrollo individual de los sujetos sino, precisamente, en la institucionalidad y en el contexto histórico. Ese saber situacional no es un saber que se hace en solitario sino “entre cuerpos” y en diálogo con los marcos institucionales generales.

En suma, retomando a Fraisse (2016: 116), “la controversia debe instalarse, ahora, en un terreno aún por desbrozar. Por ello mismo, el

exceso es inevitable. De múltiples maneras”. Estas temáticas encontraron eco en los espacios curriculares optativos, en los bordes de la formación, sin embargo, en los últimos años comienzan a visibilizarse en el campo de las materias obligatorias. Sin duda este prisma moviliza, desafía y desborda los marcos teóricos y pedagógicos instituidos. Es por ello que, considerando la preparación inicial en grado y el potencial de la socialización profesional (Davini, 1995), creemos oportuno convocarnos a pensar, hoy más que nunca, qué historia, qué categorías y qué sujetos traman la formación de la carrera.

## REFERENCIAS

- ABATE, Stella y Verónica Orellana (2015), “Notas sobre el currículum universitario. Prácticas profesionales y saberes en uso”, *Trayectorias Universitarias*, vol. 1, núm. 1, pp. 3-11, en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307/2252> (consulta: febrero de 2021).
- BIANCHI, Susana y Norma Sanchís (1988), *El partido peronista femenino (1949-1955)*, Buenos Aires, CEAL.
- BIRGIN, Alejandra (2012), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.
- BUTLER, Judith (2017), *Cuerpos aliados y lucha política*, Buenos Aires, Paidós.
- D’ANTONIO, Débora (2013), “Género y clase: una mirada desde la historia social”, *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, año 5/6, núm. 5/6, pp. 9-11, en: <http://estudiosmaritimosociales.org/wp-content/uploads/2014/01/remss-nc2ba-5-6-dossier-gc3a9nero-y-clase-presentac3b3n-d-antonio-1.pdf> (consulta: febrero de 2021).
- DAVINI, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DE ALBA, Alicia (1998), *Crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi (2008), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, Gloria (2015), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- FELITTI, Karina y Graciela Queirolo (2009), “Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo”, en Silvia Elizalde, Karina Felitti y Graciela Queirolo (coords.), *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 27-58.
- FLORES, Valeria (2017), *Tropismos de la disidencia*, Santiago de Chile, Palinodia.
- FRAISSE, Geneviève (2016), *Los excesos del género*, Valencia, Cátedra.
- GAMBA, Susana (2009), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos.
- LE BRETON, David (2002), *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MAFFÍA, Diana (2009), “Cuerpos, fronteras, muros y patrullas”, *Revista Científica de UCES*, vol. 13, núm. 2, pp. 217-226.
- NARI, Marcela (2004), *La política maternalista y el maternalismo político*. Buenos Aires 1890-1940, Buenos Aires, Biblos.
- ROCHA, Milagros (2018), *Mujeres y currículum en la formación universitaria: acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)*, Tesis de Magíster en Educación, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- ROMERO, Luis Alberto (1996), “La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional”, *Entrepasados*, vol. 6, núm. 10, pp. 91-106.

- ROMO Beltrán, Rosa Martha y Gómez Gómez, Elba Noemí (2015), "Sujetos, prácticas e institución. Aproximaciones a diversos constructos identitarios en dos universidades mexicanas", *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. 22, núm. 64, pp. 221-254, en: <https://www.redalyc.org/pdf/138/13840666007.pdf> (consulta: febrero de 2021).
- TERIGI, Flavia (2012), "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional", en Alejandra Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós, pp. 109-133.