

# Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia<sup>1</sup>

por *Cecilia María Rugna Cuenca*

Universidad Nacional del Litoral / IDAES–Universidad de San Martín

cecilia\_rugna@hotmail.com

Recibido: 21|04|2014 · Aceptado: 23|05|2014

---

## Resumen

En este artículo transito un recorrido que vincula Historiografía e Historia enseñada. Considero a la Historiografía que me enseñaron y aprendí en las aulas de la Universidad, desde la teoría y praxis de los feminismos, como productora del «plano inclinado». Esta metáfora de Margarita Pisano ilustra la situación de exclusión y silenciamiento del colectivo mujeres con respecto a la construcción del saber y a la forma de estar con/en el saber. La ejemplificación y justificación de la existencia del «plano inclinado» resulta clave para indagar sobre dos cuestiones: a) los aspectos problemáticos y escurridizos de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral en el momento en que promueve la transversalización de contenidos con perspectiva de género a quienes han estudiado versiones tradicionales de la Historiografía; b) las estrategias (herramientas conceptuales, metodológicas, etc.) que pueden implementarse para revertir esa situación, principalmente teniendo en cuenta los aportes que surgen de la distinción entre Historia contributiva y crítica.

## Palabras clave

Historiografía, Historia enseñada, feminismo, educación sexual integral, Historia crítica.



## Feminists in their shoes: historiography and history teaching

### Abstract

In this article I transit a route linking Historiography and History taught. I consider historiography taught me and I learned in the classrooms of the University, from the theory and praxis of feminism, as producer of the «inclined plane». This Margarita Pisano's metaphor illustrates exclusion and silencing of women regarding collective construction of knowledge and the way of being with / in the know. The modeling and justification of the existence of the «inclined plane» is key to investigate two questions: a) the problematic and elusive aspects of the sexual education's law in the moment content promotes mainstreaming a gender perspec-

tive to those who have studied traditional versions of Historiography; b) strategies (conceptual, methodological, etc..) that can be implemented to reverse this situation, mainly taking into account the contributions arising from the distinction between contributory History and critical History.

#### Keywords

Historiography, History taught, feminism, sexual education, critical History.



En este trabajo me propongo reflexionar desde la teoría y praxis de los feminismos sobre la Historiografía que me enseñaron y aprendí en las aulas de la Universidad reconociéndola como parte del «plano inclinado» que la pensadora feminista Margarita Pisano describe. Ese reconocimiento del plano inclinado resultará clave para indagar cuáles son los contenidos que aprendemos y sus límites en los diseños curriculares; qué y cómo enseñamos, cómo son recibidas las nuevas propuestas que proponen contenidos distintos a los que nos fueron legados en nuestra formación, etc. Para este fin, para esta búsqueda me veo «obligada» a atravesar tanto la investigación histórica como la educación en Historia.

Dividiré el artículo en secciones, útiles para ordenar la exposición de ideas. En primer lugar, analizaré cómo se expresa en hechos concretos de la Historiografía el plano inclinado al cual hace referencia Margarita Pisano. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, problematizaré la noción de transversalización de contenidos que plantea la Ley N° 26150, de creación del Programa de Educación Sexual Integral. Por transversalización se entiende que lxs docentes deben incluir la perspectiva de género en los contenidos que figuran en la currícula de Historia. Mi pregunta es básicamente: ¿cómo enseñar lo que no he aprendido formalmente en el ámbito escolar? ¿Cómo se transversaliza si no se estudia en profundidad el concepto de género y su Historia? ¿Cómo si se desconoce la biblioteca feminista? (la biblioteca feminista introduce otros temas al irrumpir en lo que comúnmente se entiende por sexo, sexualidad, trabajo, familia, reproducción, producción, tiempo, etcétera).

En tercer lugar, nos centraremos en la historiografía que podríamos producir y enseñar desde los saberes que los feminismos aportan para construir otros contenidos en Historia — diferentes a los tradicionales— y que sí contemplen la perspectiva de género. La mención a la Historia tradicional puede ser leída aquí como una provocación, ya que, se suele denominar como tradicional a las escuelas decimonónicas, que recalaban sumariamente en los «grandes» personajes y en la política; y no precisamente a la contemporánea de las aulas universitarias. Sin embargo, seguir privilegiando aspectos económicos y políticos para hacer Historia y reducir la llamada Historia Social a cuestiones propias y exclusivamente masculinistas, denota poca vocación de transformación.

Sugeriré estrategias para revertir ese plano inclinado, esto es, que haya o tenga lugar la Historiografía feminista desde la certeza que mirando lo realizado podremos construir el diagnóstico para entender por qué las mujeres están invisibilizadas en el discurso historiográfico.

Al mismo tiempo, reconocemos los intentos por su visibilización en ejercicios disímiles. Necesitamos tomar nota de qué contenido posee cada uno si podemos distinguir entre dos tipos de Historia: la contributiva y la crítica, como afirma Cruz recuperando a otras autoras. Más adelante perfilaremos qué supone cada una de éstas y por qué nos decidimos por la «vía» crítica.

La necesidad de contestación se produce en el acto de nombrarnos haciendo Historiografía propia, —engenerizada, sexuada, en los términos que usa Dora Barrancos—. Este acto de asumir voz propia va de la mano de las invenciones y creaciones de feministas urgidas en aludir a los mandatos culturales, sociales e históricos que hacen que las experiencias biográficas sean «particulares» —como colectivo (móvil, inestable, divergente)— y que no puedan ser fundidas en la «universalidad».

Para comenzar con la red conceptual que propondré, definiremos qué es un plano inclinado según Margarita Pisano (1995):

*las mujeres tenemos una relación de dependencia muy profunda con el sistema, estamos colonizadas en él. La situación de subordinación que vivimos en el patriarcado (...) nos impide percibir nuestro grado de dependencia, pareciera que nos relacionamos con el mundo desde un plano inclinado donde nosotras estamos siempre en la parte inferior, mirando hacia arriba. Para hacernos visibles necesitamos crear espacios que nos permitan dialogar horizontalmente con el sistema.*

El Patriarcado es un concepto ampliamente difundido y utilizado desde el feminismo ya que se torna un elemento tan fundamental como, por ejemplo, el de modo de producción o capitalismo para el marxismo. El Patriarcado, en lenguaje de Pisano es un sistema. El Patriarcado es una totalidad, un imaginario colectivo que estructura dos modos únicos de ser y estar en el mundo, primero y arriba los varones; segundo y abajo, las mujeres. Las menciones a arriba y abajo, primero y segundo, no son arbitrarias en este sistema, implican asimetrías, dominación.

Pero la posición en y frente al sistema patriarcal necesitamos delimitarlo aquí a su relación con la Historiografía. Sobre este desbalance de condiciones y de posibilidades de enunciarse, sobre el plano inclinado en la Historiografía ya han escrito muchas. En lo que respecta a la percepción y crítica del plano inclinado en la Historiografía se reconocen como pioneras —en las décadas del '60 y '70 del siglo XX— a la inglesa Joan Scott y las francesas, Michelle Perrot y Françoise Thébaud, entre otras.

### **Plano inclinado en la historiografía**

En este apartado nos ocuparemos de dinamizar la definición de «plano inclinado» a través de la práctica historiográfica. En qué y cómo se reconoce su existencia, los temas y problemas que son objeto de estudio, focos de la crítica, qué se construye como acontecimiento y qué no (pensar la naturaleza del acontecimiento, siempre de raíz pública). La necesidad de construir historiografía feminista representa las tensiones al seno del campo científico. No son nuevos los debates historiográficos en los cuales se discute sobre lo que debe investigarse, enseñarse, sobre lo que se erige en mayor o menor desde la diversidad de perspectivas. Si consideráramos el campo historiográfico en el sentido dado por Bourdieu, veríamos cómo esta hegemonía y las periféricas de la misma revelan menores disposiciones de capitales específicos de dicho campo.

Las que presuponen menos capitales podrían ser tildadas —entre otros— de los calificativos de menores, no universales, no científicos, subjetivistas, etcétera.

Lo que las otras Historiografías posibles traen para discutir iluminan los límites y las ausencias presentes en las historiografías hegemónicas. Michelle Perrot (2003) explica: «quisiera decir unas palabras sobre mi experiencia, porque en ciertos aspectos resulta significativa tanto del pasaje del silencio a la palabra como del cambio de una mirada que, justamente, construye la Historia o al menos hace emerger nuevos objetos en ese relato que es la Historia, relación constantemente renovada entre el pasado y el presente».

¿Cómo emergen esas muestras de lo ausente?, justamente del diálogo inagotable entre pasado y presente. Margarita Pisano relata que las mujeres van a la universidad a buscar *el* conocimiento y entonces advierte... ¿pero qué tipo de conocimiento se encuentra en las universidades? Lo que la autora señala es este deseo de algunas mujeres de poder encontrar en el estudio una forma de estar a la altura de los varones, de homologarse a ellos y a los saberes que éstos «traen en las alforjas» (que, parecieran ser más relacionados con lo público que el de las mujeres).

Sin embargo, como sostienen Margarita Pisano y Urania Ungo la práctica educativa no trae sólo transformación sino que, al decir de Bourdieu y Passeron, hay mucho en ella de la reproducción del habitus (la semilla del orden social). Esto es, ¿qué aprenderán las mujeres que asisten a la universidad? ¿Qué aprenderán del curriculum arbitrario que está en las universidades? Bourdieu dice «todo curriculum es arbitrario» lo que podría traducirse como que el curriculum existente es éste pero podría ser otro. La pregunta es, ¿por qué es éste? ¿Cómo pensarían Bourdieu y Passeron la reproducción del habitus en lo tocante al Patriarcado?

Un caso de la dialéctica reproducción—transformación puede interpretarse en las trazas autobiográficas que la Historiadora francesa Michelle Perrot (2003) registra en su Historia de las mujeres. Nos cuenta la autora:

*La Historia de las mujeres no estuvo entre mis primeros intereses; por otra parte, tampoco estuvieron las mujeres. En mi adolescencia lo que quería era acceder al mundo de los hombres, del saber, del trabajo y la profesión (...) En la universidad de posguerra, la Sorbona de los años cincuenta, los profesores eran todos hombres. Pero las alumnas eran cada vez más numerosas, aun cuando muchas veces la abandonarían en el camino.*

En este relato toma distancia de los caminos aprendidos, realizando las interrogaciones sobre lo que le han enseñado. Se trasluce aquí cómo los intereses académicos se heredan, se aprenden, se imitan; así como en la manera en que nos insertamos en la genealogía que nos enseñan. Dialogando con ello se explica mejor la fuerte relación entre varones y conocimiento; Perrot reconoce que no todas las mujeres que entraban a la universidad terminaban su carrera. ¿Por qué abandonaban esas mujeres? La universidad francesa de los años 50 era la del saber, la de los varones. Sin embargo, se ignoraba la Historia de las mujeres y, entre los objetos de estudio de investigación, en las preocupaciones intelectuales no estaban las mujeres... Continúa Perrot (2003):

*lo económico y lo social dominaban ese período austero de la Reconstrucción, y ocupaban el horizonte de la sociedad tanto como el de la Historia. Hablábamos de comunismo, marxismo, existencialismo. La clase obrera nos parecía la llave de*

*nuestro destino y del destino del mundo, (...) símbolo de todas las opresiones, víctima gloriosa de una injusticia intolerable. Escribir la Historia de la clase obrera era una manera de unirse a ella. En la Sorbona, Ernest Labrousse —el otro «grande», junto con Fernand Braudel— desarrollaba esta Historia. Bajo su dirección, hice una tesis sobre los «obreros en huelga», en la que las mujeres ocupaban un solo capítulo. Al revés del motín del pan, la huelga, al menos en el siglo XIX, es un acto viril. Esta asimetría me impresionó, así como la burla de la que eran objeto las mujeres. Sin embargo, no me detuve mucho tiempo en este asunto: me afectaban mucho más los problemas de los trabajadores menos calificados o los extranjeros. La xenofobia más que el sexismo obrero.*

La experiencia universitaria de las mujeres está atravesada por la condición/situación sexo-genérica. ¿Con qué aprendizajes —conscientes o no —de tipo colectivo— llegamos las mujeres a la universidad? Así como el concepto de socialización política es clave para mostrar las causas de la participación diferenciada de mujeres y varones en política (lo cual no presupone que estas condiciones no puedan transformarse), deberíamos considerar qué del *handicap* está «ahí» jugando fuertemente y se revelará y fundirá en la trayectoria en la universidad. Evidentemente, el conocimiento de la universidad es inherente a la dialéctica reproducción-transformación. Explica la socióloga feminista chilena Julieta Kirkwood:

*Hemos elegido mirar el nudo del conocimiento con la perspectiva de Foucault. Él afirma que hablar del conocimiento desde la marginalidad es hablar simultáneamente de una voluntad de saber, de un querer-saber. A este querer-saber lo contraponen a la violencia de las ideas admitidas, del «partido tomado» que se apropia de la verdad y que desplaza a su contrario al «error», dejándolo allí instalado («violencia idealista», la llamó Sartre). Hay, entonces, una necesidad de elaborar o recuperar el saber para sí, desde el feminismo. El querer-saber surge cuando se constata la no correspondencia entre los «valores» postulados por el sistema y las experiencias concretas reales humanas. Para las mujeres, como decíamos, los valores de igualdad, fraternidad, democracia, son «vistos» como «desigualdad», «opresión» y «discriminación». El querer saber se parece a la rebeldía. Obviamente, esto no lo sabemos de inmediato. Hay un largo, dificultoso camino antes de reconocerlo en la propia conciencia. Fundamentalmente porque el saber oficial transmitido adopta siempre una apariencia «buena», «positiva»; pero en la realidad de las cosas este saber funciona de acuerdo a todo un juego de represión y exclusión: exclusión de aquéllos que no tienen derecho a saber. Y cuando estos últimos desde el mundo privado, desde el trabajo, desde la necesidad, acceden al saber, lo hacen por la vía del conformismo. Por un puro «conformismo político», se acepta saber sólo un determinado número de cosas y no otras.*

Estas mismas circunstancias tienen lugar en mi experiencia autobiográfica de investigadora. En mi tesina de Licenciatura en Historia denominada «Contar la militancia: autobiografías y biografías de militantes anarquistas. Argentina, 1910–1955» dirigida por el Historiador Darío Macor, la militancia anarquista fue abordada como colectivo de transformación, parte del movimiento obrero. Sin embargo, la trayectoria particular que había tenido la anarquista Juana Rouco Buela no había requerido mayor atención en mi análisis. ¿Por qué —en el repertorio biográfico— en ella aparece la mención a la maternidad, el abandono de su compañero en su autobiografía? ¿Por qué se decide a escribir un periódico para mujeres? ¿Por qué se abandona ese proyecto? ¿Qué se puede leer en el rechazo de los anarquistas de la prostitución como sistema social de desigualdad, en la obligación de rescatar o salvar a una de las mujeres que se encontraban en esa situación? ¿Qué ideas de libertad, sexualidad y sexo están presentes en el

amor libre? ¿Cuáles eran las prácticas y teorías contraceptivas en el movimiento anarquista? Entre otras preguntas.

En el siguiente relato Margarita Pisano menciona qué cuestiones son enseñadas—aprendidas de acuerdo a la significación sociohistórica—cultural por las mujeres en cuanto tales. Si bien la cita corresponde a mujeres de sectores populares de Chile es interesante pensar qué se puede inferir de ello también para las mujeres universitarias, en tanto solidarias de la exclusión de lo público, del relato de la Historia:

*las mujeres no tienen un sentido de lo público. Descubrí con las viejas populares la «inexistente» dimensión política e histórica de las mujeres. Yo empecé a decirles que vivíamos en un espacio—tiempo, ellas empezaban y terminaban con la abuela y sus nietos. Todo lo demás era un problema de hombres: cómo se dirigía el país, cómo era el mundo, todo era una nebulosa a la que no querían ni meterse porque les parecía una «lata». Lo que les interesaba era la «copuchita», el manejo maligno del poder, del pequeño poder dentro de la familia y ejercerlo para que no las echaran a un lado y las mandaran a un «reducidor de gente», a un asilo. Y las mujeres, (...), mientras su población esté bien, lo demás no importa. No tienen un concepto de espacio tiempo con su devenir, porque el mundo privado mujeril es amar sin tiempo: «yo seré eterna para ellos, seré la madre hasta que me muera» (Pisano y Franulic, 2009).*

Hasta aquí, hemos mencionado a partir de voces de mujeres cuál fue como vivencias de ellas la incidencia de la universidad en su construcción de conocimientos, ahora rastreademos y evaluaremos los lugares concretos de manifestación del plano inclinado de la Historiografía enseñada—aprendida. Planteamientos académicos que hacen mención a la complejidad y a análisis más sofisticados menosprecian —ya sea desde la omisión o la desvalorización de los estudios feministas— el abordaje de una Historia sexuada. Aprendemos contra nosotras mismas —y contra otros colectivos— cuando indagamos en problemáticas heredadas de otros, nos inscribimos en una genealogía explicativa que niega en su acto afirmativo —subsumir a la universalidad/un todo— otras formas de ser y estar en el mundo; cuando reproducimos ciertas versiones canónicas en el campo historiográfico (y también de las Ciencias Sociales en general) sin intentar antes indagar en las exclusiones subyacentes de esos discursos.

Nuestra posición de inferioridad, de mirar desde abajo hacia arriba, se cruza con la maravillosa frase de Pisano (1995): «La actitud de quien va a conquistar el mundo y la actitud de quien espera son dos Historias marcadas profundamente» se revela un parteaguas. ¿Qué Historiografía...? Nuestra situación es provista de imágenes corporales: forzar nuestra nuca para mirar arriba por el hecho de estar descendidas.

Una provocación a los discursos aprendidos es Ximena Bedregal (s/f) afirmando:  
*como mujer, no tengo patria (...). Primero, que como mujer —y todas como mujeres— no he ni hemos sido las productoras ni de los conceptos, ni de las realidades, ni de las construcciones concretas de lo que se llaman patrias, apenas reproductoras. En la lógica fundante de estas arbitrarias divisiones político geográficas y en la producción de sus realidades, hemos sido la otredad por excelencia. Los países de nuestro continente (y de todos los continentes) se fundaron con base en las necesidades, intereses, proyecciones, participación y diseño de los varones, en nuestro caso además blancos, católicos, y propietarios (propietarios de los bienes materiales pero también de la vida y la muerte de otros seres humanos, los indios, sin duda, pero principalmente las mujeres), ligados a la racionalidad europea occidental post revolución francesa y preindustrial y así, desde esa lógica masculina, europeizante y occidental se siguieron construyendo las patrias latinoamericanas y la idea misma de patria por siglos.*

Una segunda objeción (no exenta de varias más que quedan en el tintero): Omar Acha y Pablo Ben (1999) interpelan al mismo campo historiográfico en el por qué la raza y la clase eran variables más «visibles» de análisis que el género en el caso de la literatura producida por José Ingenieros. Los autores denominan al «olvido» de este interés académico como «ceguera de género». Pedimos a lxs lectorxs hacer el esfuerzo de ir y venir en esta lectura justamente para remarcar las continuidades que pueden percibirse. ¿Por qué se invisibiliza, por qué se está ciego a esta dominación sexo–genérica? ¿Por qué es más «fácil» interesarse en/indignarse con la situación de los obreros o la xenofobia que con el sexismo obrero (recuperando el relato autobiográfico de Perrot)?

Las citas aludidas son «provocaciones» al conocimiento histórico aprendido porque vislumbran lo que no se problematiza. La teoría marxista nos hace solidarixs con cierto colectivo explotado, sin embargo, reduce a la ignorancia a otros tipos de dominación coexistentes. Haremos lugar ahora a Nancy Fraser, feminista marxista, quien proporciona conceptos que nos hacen pensar en por qué permanece la ceguera de género en la Historiografía y en las ciencias sociales en general cuando enfoca el problema en un análisis de los tipos de la injusticia. ¿Qué conceptos de justicia e injusticia subyacen en la Historiografía? Nancy Fraser (1997) afirma:

*propongo que se distingan dos concepciones amplias de la injusticia, analíticamente diferentes. La primera es la injusticia socioeconómica, arraigada en la estructura político–económica de la sociedad. Los ejemplos de este tipo de injusticia incluyen la explotación (es decir, la apropiación del usufructo del trabajo propio en beneficio de otros); la marginación económica (esto es, el verse confinado a trabajos mal remunerados o indeseables, o verse negada toda posibilidad de acceder al trabajo remunerado); y la privación de los bienes materiales indispensables para llevar una vida digna (...). La solución para la injusticia económica es algún tipo de reestructuración político–social (...). La segunda forma de entender la injusticia es la cultural o simbólica. En este caso, la injusticia está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Los ejemplos de este tipo de injusticia incluyen la dominación cultural (estar sujeto a patrones de interpretación y comunicación asociados con otra cultura y ser extraños u hostiles a los propios); el no reconocimiento (hacerse invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura); y el irrespeto (ser calumniado o menospreciado habitualmente en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas).*

Si bien los conceptos que Fraser proporciona son pensados para esta contemporaneidad, para las sociedades post–socialistas, lo importante es que puede poner de manifiesto cómo se ha considerado el conflicto desde el marxismo y qué se ha dejado por fuera. A Fraser, le interesa lo que hay por fuera ya que le parece constitutivo y complementario de la injusticia económica. Al tiempo que le permite evidenciar la situación sexo–genérica, devela qué exclusión subyace en que la discusión esté anclada en mirar las problemáticas de la desigualdad desde una arista, la de la cuestión de tipo redistributiva y de lo público.

Hilando entonces: el reinado de historizar unas vidas de lo público marginó y aisló una posible Historia de los mundos privados, lugares privilegiados de las mujeres. Esta circunstancia produjo una Historia sin quehaceres, reflexiones y prácticas de mujeres; sin movimientos feministas y de mujeres. Ni teóricas ni actoras. La construcción de héroes y próceres que necesitó la configuración ficticia de la Patria fue convalidada en la narración de los «grandes» apellidos y, en ese acto, las mujeres en la esfera doméstica desaparecían.

Michelle Perrot (2003) distingue entre la periodización tradicional y la de la Historia de las mujeres, esta última:

*tiene su cronología, que no es siempre es fácil de establecer. A decir verdad, es un auténtico escollo. En todo caso tiene sus propios acontecimientos, muchas veces distintos de los de la Historia política y más relacionados con los órdenes cultural, religioso, jurídico, biológico e incluso técnico. Una reforma religiosa, un libro (La ciudad de las damas de Cristina de Pizán o El segundo sexo de Simone de Beauvoir), un descubrimiento médico (la cesárea o la píldora) o una técnica (la máquina de coser o de escribir) se inscriben en la trama de esta Historia de manera decisiva. El libre uso de anticonceptivos es sin duda el hecho más importante, el que cambió radicalmente la relación entre los sexos y comenzó a «disolver» su jerarquía. Tratándose de esta Historia, en todo caso, es necesario ampliar la noción de acontecimiento. Y, por consiguiente, la concepción misma de la Historia.*

Es por esto mismo, la creación del acontecimiento, que pareciera haber varias Historias, en la de las mujeres es imprescindible la píldora, un libro, etc. Se distingue entonces lo que no se periodiza (y lo que sí), lo que lleva marcas temporales supone sentidos implícitos en una acción propia de quienes hacemos Historiografía.

### **Contenidos (curriculares) de educación sexual integral, ¿qué implica transversalizar en Historia?**

Me parece importante traer las conclusiones del apartado anterior para problematizar los postulados de la ley de Educación Sexual Integral. Como dije al principio de este artículo, explicar y ejemplificar por qué hago referencia al plano inclinado en la Historiografía para así poder evaluar las implicancias y efectos en la enseñanza. La Ley de Educación Sexual Integral que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral data del año 2006 y se sustenta en dos perspectivas: por un lado, la de Género y, por el otro, de Derechos Humanos. Esto es, que la educación sexual integral propenderá a construir una educación en términos de igualdad, no discriminación, libertad como valores que orienten el ejercicio de ciudadanía. Desde la consideración que la persona es sujeto de derechos. En la ley de Educación Sexual Integral hay una concepción de la sexualidad que discute con el antiguo sentido, restringido y casi subordinado a las ciencias naturales.

Esta nueva consideración sobre el concepto transforma las prácticas de enseñanza. Fija con esto que no se hace educación sexual desde las «permitidas» ciencias naturales sino que los contenidos de la educación sexual son integrales, no sólo involucran noción de cuerpo físico, de organismo. Sino que, justamente por ello, no son atribuciones de un área/competencia/saber/disciplina. Con estos supuestos teóricos sobre lo que la sexualidad es, nosotrxs, nosotrxs cuerpos, no somos más prisionerxs de la biología. Se cuestiona la sexualidad del terreno supuestamente neutral de lo biológico, de lo físico, de lo orgánico para demostrar el carácter constructivista de la misma. Alude Mario Pecheny (2010): «En términos de Rosalind Petchesky (2007), la sexualidad no se reduce a una parte del cuerpo o a un impulso, sino que debe entenderse como una construcción, parte integral de una matriz de fuerzas sociales, económicas, culturales y relacionales».



Es decir, que la Historia debe aportar a la sexualidad como disciplina específica. Las investigaciones de Foucault y Thomas Laqueur podrían servir de grandes ejemplos para demostrar cómo las sociedades europeas, las antiguas, medievales y modernas pretendieron construir conocimiento sobre el cuerpo y cómo este conocimiento se volvía una entelequia, un subordinado a los mandatos culturales sobre mujeres y varones de la época. Un trabajo desde la Historia puede enseñar a lxs alumnxs cómo la sexualidad es y fue una construcción que las sociedades han realizado para crear jerarquías y desigualdades. Asimismo las teorías de género son criticadas desde la teoría queer (Judith Butler, 1990, 1993) por evidenciar que no sólo hay dos sexos, que no sólo el género es una construcción cultural, social e histórica, sino que el sexo también lo es.

Al momento que se prescribe el qué —un concepto de sexualidad integral, amplio— se define el cómo —la currícula escolar debe ser transversalizada—. La docencia que dicta las cátedras de Historia en la escuela secundaria estaría, a partir de la sanción de la ley, legitimada para enseñar sobre sexualidad. Frente a este hecho queremos evidenciar nuestras sospechas, ¿cuáles serían los motivos de la misma? La formación recibida por lxs docentes encargados de realizar la transversalización, la ausencia de manuales de Historia que aborden la temática de la sexualidad, en caso de conocimiento de saberes relacionados con la sexualidad, la inseguridad para plasmarlas en propuestas pedagógicas que no sean reproductivas del orden que se pretende cuestionar; la resistencia a los temas sobre sexualidad, producto del sentido común, prejuicios y tabúes. Volvamos a reconsiderar la noción de plano inclinado planteada en el apartado II.

En consonancia con esta falta de material y con el fin de capacitar/sensibilizar en la temática de la educación sexual integral, el Ministerio de Educación de la Provincia realizó capacitaciones desde el año 2009 sobre la temática. El Ministerio de Educación de la Nación elaboró para docentes de secundaria —a través del equipo de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación nacional— ejemplos de transversalización de contenidos para el área Ciencias Sociales y esto puede verse en la página del ministerio. A partir de ese ejemplo, el manual insta a lxs docentes a que continúen encontrando las formas de hacer la transversalización (2010):

*En relación con la vida cotidiana, sus cultores resaltan que es un campo que permite revalorizar a los sujetos y a sus particulares y específicas respuestas frente a las incitaciones del contexto. Hay también quienes consideran que es una excelente puerta de entrada para entender los grandes procesos históricos. Nos interesa subrayar esta última afirmación, ya que sostenemos la profunda interrelación entre vida cotidiana y grandes procesos económicos, políticos, sociales y culturales. El apasionante desafío que se nos presenta como docentes es el de descubrir las relaciones y articulaciones existentes entre ellos, para, de ese modo, poder explicar cada vez más, de una forma más compleja, la realidad social.*

En lo que respecta a la formación docente en perspectiva de género hay grandes falencias que hacen que opere una objeción de conciencia (aunque sin conciencia de esa falta) en lxs docentes en el recorte de contenidos que promueven en el aula. Esto es así, porque, entre otras causas, la Historia que aprendieron en los institutos de formación docente y en las universidades es —abrumadoramente— de corte institucionalista, sexista y heteronormativa. En base al compromiso manifestado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe con respecto a la implementación de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral se incorporó —

en la reforma curricular de Nivel Superior— el seminario «Sexualidad Humana y educación» correspondiente al cuarto año de las carreras del Profesorado de Nivel Inicial y Primario. Ese seminario podría ser el espacio para que futurxs docentes de dichos niveles piensen la transversalidad, cuestión que, sin embargo, debería ser revisado y revisitado ya que se plantea en el segundo cuatrimestre del último año de la formación docente; y no transversaliza en los tres años de formación anterior con ninguna materia o área (según el diseño curricular). Para los institutos de Profesorado de Nivel Secundario en Historia no hay un seminario de esas características.

Como ya dijimos, no sólo los institutos de formación docente para profesorxs no está contemplando una propuesta transversal; tampoco la universidad la considera. Nótese que el seminario «Pensar la práctica docente en clave de género» que se desarrolla desde el año 2008 en la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) es de carácter optativo. Graciela Alonso y Ruth Zurbriggen (2008), desde la Universidad Nacional del Comahue, mencionan la limitada —casi inexistente— entrada de propuestas formativas que contemplen una mirada a los estudios de género y queer:

*Es importante remarcar que los estudios sobre géneros y sexualidades están presentes en algunas universidades de nuestro país a través de cursos, seminarios electivos, especializaciones, maestrías, es decir, generalmente en la formación de posgrado o como capacitación docente. También estas temáticas entran en algunas cátedras, a veces, de forma casual y, otras, sostenidas en los programas de las asignaturas.*

Lo cierto es que tampoco puede producirse la transversalización de contenidos de un día para el otro porque no hay formación que la produzca o la provoque. ¿Cómo realizar la transversalización? ¿Dónde se aprende la transversalización? Si pensáramos qué requisitos son indispensables para un plan de cátedra destinado al nivel secundario haríamos referencia a la selección de contenidos, uso de bibliografía y metodología de enseñanza se plasma en tal diseño. Si viéramos esos planes, si presenciáramos el armado de propuestas de cátedra nos revelaría la fuerte presencia de la «reiteración» de lo que fue enseñado (= ir por lo conocido).

Se puede recurrir al manual, como búsqueda de todas las respuestas, como material de soporte. En el caso de la materia Historia, los manuales continúan conservando entradas convencionales para el abordaje de los temas. Esto sería el relato sobre la organización económica–político–social–institucional, de las mayorías, etc. Aún cuando en algunos textos se consideran aspectos de la vida privada, de lo cotidiano y se hacen alusiones a las mujeres, no deja de ser una mención marginal. ¿Por qué? Es válido preguntarnos. La poca incidencia de la epistemología feminista en las cátedras, en las universidades es otro motivo, relacionado con el de la falta de formación en perspectiva de género que es lo que la transversalización exige. Al respecto, Diana Maffia (2007) afirma:

*Quizás uno de los motivos que explican que a casi veinte años del desarrollo de la epistemología feminista, sus críticas no hayan penetrado suficientemente las comunidades científicas, sea que es vista como una ideología o una crítica social por fuera de los métodos legitimados por la ciencia misma para evaluar conocimientos. Hay un sexismo, que ha sido brillantemente señalado por muchas epistemólogas, en las teorías científicas (producto); hay otro en la composición y exigencias de pertenencia y méritos, en las comunidades científicas (proceso). El desafío del feminismo consiste en mostrar el vínculo entre ambos.*

Este análisis puede complejizarse aún más si se considera que, en la mayoría de los casos, existe una fuerte división del trabajo en el rol docente. Generalmente no explicitada y no concebida como tal, la actividad docente no estará vinculada con la producción de teoría, con la revisión de la Historiografía conocida sino como el eco del quehacer historiográfico de investigadorxs. La transversalización exige autonomía y vertebrar, remirar los contenidos devenidos clásicos y ya aprendidos. Exige creatividad: ¿cómo transversalizar la perspectiva de género a los contenidos? Esto no «viene» en ningún formato estandar.

Sin embargo, y es este rumbo el que nos interesa marcar, ya que no figura en la letra de la ley mencionada, las seguridades disciplinares son, de producirse la transversalización, interpeladas. Como afirma Marianela Tovar Núñez (2010):

*La discusión, por parte de las Historiadoras feministas, acerca de los problemas teóricos y metodológicos, así como los cuestionamientos a los paradigmas epistemológicos dominantes formaron parte, desde un inicio, de sus investigaciones. Es así como las estudiosas feministas de mediados de los años setenta tales como Ann Gordon, Mari Jo Buhle y Nancy Shrom Dye proponían que los estudios de mujeres necesariamente llevarían a una reconsideración general de las categorías y premisas dominantes en la producción académica tradicional: Estamos aprendiendo que el escribir a las mujeres en la Historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales de significado histórico, de modo que abarquen tanto la experiencia personal y subjetiva como las actividades públicas y políticas. No es demasiado sugerir que, por muy titubeantes que sean los comienzos reales, una metodología como ésta implica no sólo una nueva Historia de las mujeres, sino también una nueva Historia.*

Luego de esta rotunda afirmación de Tovar Nuñez, con la que coincidimos, reiteramos que la transversalización no puede ser un ejercicio simple de «insertar» un contenido en otro. Es por esto que entendemos que realizar transversalización de contenidos es hacer Historia crítica y no contributiva. Luz Marina Cruz (2010) explica esta distinción mostrándonos que en la investigación latinoamericana acerca de la Historia de mujeres se comienza incorporando mujeres al relato «oficial». Y que, en la segunda fase de estudios, ya se deconstruye la narrativa de este tinte, ya sea generando conceptos propios y desde una interpelación al relato marco. Justamente por ello es que me propongo repensar esta concepción de «adosar» mujeres a lo ya conocido que es la Historia contributiva. La transversalización ocasiona vértigo, hay algo que «desde afuera» se cuela y tensiona de tal manera que debería conllevar una nueva Historia.

### **A manera de conclusión: estrategias para revertir el plano inclinado**

El conocimiento y el aprendizaje que nacen de la experiencia y de la reflexión sobre las temáticas de educación sexual integral son conocimientos quizá no reconocidos como legítimos, considerados necesariamente por fuera de la academia. La imbricación entre el movimiento feminista y la producción de conocimientos se puede visualizar en la constitución de los equipos encargados de la implementación de la ley de Educación Sexual Integral en las provincias en que los hubiere y a nivel federal. Asimismo, los materiales de la ESI (siglas de Educación Sexual Integral) realizados por el Ministerio de Educación de la Nación, abrevan en experiencias educativas informales y formales de organizaciones feministas locales relacio-

nadas o no con otras de tipo internacional. Son estas organizaciones de la sociedad civil que tienen larga Historia construyendo conocimiento sobre la sexualidad. Graciela Alonso y Ruth Zurbriggen (2008) nos dicen:

*vamos a argumentar acerca de la necesidad de que las teorías, experiencias e investigaciones que forman parte del campo de los estudios de géneros y sexualidades tengan un lugar específico en los estudios de grado de la formación docente. Podríamos relatar la relación entre los estudios de géneros y sexualidades en la educación y en la formación académica, desde nuestras propias Historias de formación, poniéndole palabras y argumentos a nuestro acercamiento al campo que, como el de muchas y muchos, fue, en principio, bastante individual, solitario, costoso en muchos sentidos, pero también riquísimo por la amplitud de incertezas, desafíos, perturbaciones, oportunidades de subversión, de desobediencia y de riesgos que algunas vagabundas intelectuales necesitamos para sobrevivir y disfrutar en éstas, nuestras instituciones educativas, donde hay tantas «verdades» para desestabilizar. A la vez, este escrito está posibilitado por el intercambio constante, principalmente con quienes, habiendo sido compañeras de estudio o estudiantes y receptoras de nuestras inquietudes, encontraron eco para las propias y hoy, en su práctica docente en Institutos de Formación, están encontrando la manera de introducir estas temáticas en sus instituciones. Así, también es producto del intenso trabajo que realizamos como activistas feministas.*

La pretendida simpleza y exigencia de pretender la transversalización de contenidos de la disciplina Historia manifestada en la ley de Educación Sexual Integral ignora las múltiples líneas que se entretajan en la relación del saber enseñar sobre sexualidad. Esto es, la actividad intelectual de transversalizar exige cuestionamientos al conocimiento imperante y a la propia cotidianeidad. Asimismo, es una búsqueda personal de cada docente signada por la interpelación de resistencias en torno a las corporalidades, a deconstruir lo aprendido sobre nuestra propia sexualidad. Las múltiples clausuras y silencios sobre la educación sexual llevan su tiempo y exigen estudio para entender por qué se llega a este orden de cosas, pensemos sino en la división cuerpo–mente inherente al pensamiento occidental moderno y su fuerte arraigo. El concepto de sexualidad que la ley insta presupone más que prácticas sexuales y nos interpela como sujetos sexualizados.

La transversalización no viene en un paquete lista para ser consumida, es una construcción, una pelea con los contenidos tradicionales aprendidos. Cuestión que, aún cuando no ha sido reflexionada sostiene que como docentes de Historia debemos construir conocimiento transversalizado a riesgo de que ni ellxs sospechen de qué irá esa transversalización. Sin duda daríamos cuenta que es muy difícil apartarse de lo conocido, de lo aprendido. Porque no se puede enseñar lo que no se tiene. Si estuviéramos incómodxs con el saber existente y que se pretende que enseñemos, ésta puede ser una puerta de entrada para generar otro tipo de saber (que, por supuesto, no se adquiere de un día para el otro ni se logra sin resistencias propias y ajenas).

En este trabajo hemos mencionado, entre otras categorías, plano inclinado, patriarcado, público/privado, etc. El proceso de construcción nos involucra pero no para hacer una historiografía que «coloque» mujeres donde antes no estaban. Este proceso también va nutriéndose de los logros del movimiento feminista y de mujeres. En el apartado II vimos cómo se constituyen los lugares de enunciación en la historiografía que podemos denominar hegemónica. Las denuncias de Bedregal en cuanto a cómo fueron las construcciones de los estados nacionales,

cómo fueron procesos que involucraron a las mujeres de forma diferente, no en el liderazgo, ni en las guerras sino en la reproducción, en lo doméstico. En cierta forma, Bedregal clarifica quiénes son los protagonistas de esta historiografía. Acha y Ben fortalecían esa idea al reconocer la generalidad en la historiografía: temas menos visibles —el género.

Perrot hacía una alusión a una cronología y en ella a los colectivos que quedaban por fuera, y con esto mencionaba las múltiples temáticas que se relacionan con el adiestramiento y el estudio del ojo... para ciertas cuestiones estamos ciegos. Es por esto que las preguntas que nos hacemos van por las siguientes líneas: ¿Qué estrategias para una nueva historiografía? ¿Cómo realizar una historiografía sexuada, engenerizada? Las estrategias para una nueva historiografía, ¿presupone hacer una «Historia oficial» pero con mujeres? ¿Y lo relacional? ¿Y el aspecto no mencionado de lo que es varón/mundo privado? ¿Y las sanciones sociales para las mujeres y varones que no cumplen con el mandato sexo-générico? ¿Y las otras formas de ser mujeres y varones y de no ser ni lo uno ni lo otro?

Resumiendo, con las palabras prestadas de Tovar Nuñez (2010), sostenemos que:

*El mundo «privado» y por tanto, las acciones de las mujeres, no fueron objeto de interés «científico, histórico ni académico» durante mucho tiempo, a esto se agrega, que las mujeres no hablamos por nosotras mismas, fuimos pensadas e interpretadas desde otros lugares, por la mirada y la escritura de otro, de un representante del poder y del orden patriarcal, constituyéndose así un conocimiento que nos es «ajeno». El patriarcado nos ha impuesto en todos los ámbitos, formas de pensamiento y de conocimiento en cuya gestación no hemos participado y de las cuales nos vamos haciendo parte, cuando nos integramos acríticamente a sus espacios, prácticas y productos. El feminismo ha mostrado que en el conjunto de temas que han ocupado a las «ciencias», están ausentes asuntos que no se visualizan sino se incorpora la perspectiva de las mujeres.*

El escribir sobre mujeres que hayan «resaltado», el mencionar a Juana Azurduy y a Mariquita Sánchez de Thompson cristaliza la lucha por los sentidos. La alusión a las «mujeres fuera de serie» evocaría los caminos de la historiografía tradicional, fáctica, de personajes. Esto es, sin observar las situaciones históricas particulares, entender en qué sentido lucharon esas mujeres con respecto a los sistemas de control y disciplinamiento de la época, cómo era la relación con los varones de su misma posición social, etc. La biografía, ¿por la biografía misma o como instancia para pensar en una trayectoria que nos habla de muchas otras trayectorias parecidas? ¿La inferencia sobre el contexto social e histórico o la memoria sólo ensimismada (reflectiva de sí)?

Al mismo tiempo la Historia contributiva sostendría el plano inclinado en tanto y en cuanto no molestaría los sentidos ya consolidados, ya que sólo se adicionaría a éstos. La continuidad con el plano inclinado estaría en la no discusión de conceptos y teorías generales que sostienen la dominación al ignorar las situaciones de las mujeres en las respectivas épocas que se estudien. Para que se comprenda mejor esto traigo el recuerdo de una clase con alumnxs del Profesorado de Historia del Instituto N° 2 de la ciudad de Rafaela. Como estábamos discutiendo sobre el movimiento obrero, la posición liberal y marxista en relación al mismo, se me ocurrió usar un ejercicio empático para que pudiera visualizarse mejor las posiciones de discusión de estos dos sectores. Propuse que algunxs alumnxs fueran representantes del socialismo y otros, de los partidos liberales; yo jugaría el rol de obrera. Les pregunté qué discurso tendría cada sector

para mi situación social, fueron emergiendo conceptos e ideas. Sin embargo, al finalizar, una alumna me señaló que yo no era un obrero, sino una obrera... cuestión que vislumbró que lo universal de la situación —clase obrera— no se correspondía con el caso de las obreras. Había que considerar el papel de las trabajadoras en el seno del movimiento obrero europeo, si les permitían o no agremiarse, si tenían los mismos problemas de los obreros varones, si se consideraba o no que el jornal para ellas era menor, etc. Era otro ejercicio.

El saber historiográfico conocido no permanece inalterable, inmutable frente a esto nuevo... «se mueve», cambia, «se cae» (su universalidad, ciertas certezas). El meollo de la cuestión es mirar las estructuras heredadas del conocimiento tradicional/fundante/aprendido en la historiografía que nos han enseñado y percibir —como una masa caliente— cuáles son sus silencios, sus humedades, sus humores. A partir de allí nacerán nuevos temas y nuevos sujetos: cuchilleros, fiolos y rufanas, travestis, curanderas, mujeres en situación de prostitución, los varones en el mundo de lo doméstico. El cuidado, la reproducción, la regulación de la natalidad, el infanticidio, etcétera.

Por supuesto que consideramos que para el tratamiento y abordaje de dichos temas y problemas debe considerarse los contextos que dan sentido a los mismos evitando todo tipo de anacronismos que atenten contra la comprensión y explicación de los fenómenos bajo estudio. Como afirma Tovar Nuñez el movimiento feminista y de mujeres precede a la investigación feminista y ésta es una cuestión a considerar. Indagar en las propuestas conceptuales y de praxis feminista, en muchas ocasiones, nos hacen poner distancia con el plano inclinado. ¿Por qué? Porque las mencionadas producciones ponen de relieve los silencios, las carencias y los límites de la historiografía androcéntrica o sin perspectiva feminista. Una Historia crítica entonces introduce nuevos temas, sujetos, metodología y conceptos.

*Agradezco a la Magíster Romina Perazzolo y la Doctora Vanesa Vázquez Laba por sus comentarios, su atenta y delicada lectura de este texto.*

*Dedico este artículo a Susana Cuenca y Edgardo Rugna, que me dieron mis raíces y el juego con ellas.*

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo es deudor de varias reflexiones como docente e Historiadora, que tuvieron como resultado dos ponencias que escribí en el año 2013 y que continúan inexorablemente en la práctica del desafío de construir historiografía que contemple otros colectivos. La primera ponencia denominada «*Objetar la sexualidad como contenido curricular de la Historia*» fue presentada en V Congreso Regional de Historia e Historiografía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral los días 23 y 24 de mayo de 2013 en la ciudad de Santa Fe y la segunda, presentada en las XIV Jornadas Interescuelas de Historia en Mendoza, «Estrategias posibles para revertir el 'plano inclinado' en y desde la Historiografía».

## Referencias bibliográficas

- Alonso, G. & Zurbriggen, R. (2008).** Entrar enteras/os/xs a la escuela, *Revista venezolana de estudios de la mujer*, Vol. 13, N° 31.
- Barrancos, D. (2004).** Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *La aljaba*, Vol. 1, N° 8.
- Bedregal, X. Con mi feminismo mirando al sur, Disponible en: [http://www.mamametal.com/articulos/2\\_feminismo\\_mirando\\_al\\_sur.html](http://www.mamametal.com/articulos/2_feminismo_mirando_al_sur.html) s/d.
- Ben, P. & Acha, J. O. (1999).** La ideología de género en José Ingenieros. *Revista Periferias* N° 9.
- Corea, C. & Duschatzky, S. (comp.) (2008).** *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Cruz, L. M. (2010).** La Historia en clave feminista. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Vol. 15, N° 34.
- Figari, C. E. (2006).** Escritos en el cuerpo. Higienismo y construcción médica de la homosexualidad en el Brasil republicano. *Antípoda*, N° 3, julio—diciembre.
- Figari, C. E. (2007).** *Sexualidad, ciencia y religión*. Córdoba: Encuentro.
- Foucault, M. (1976).** *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. (2ª ed.). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fraser, N. (1997).** *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Kirkwood, J. (1981).** Chile: la mujer en la formulación política. Documento de trabajo N° 109, Santiago de Chile, Programa FLACSO.
- Kirkwood, J. (1985).** Feministas y Políticas. *Nueva sociedad* N° 78.
- Kirkwood, J. (1984).** Los nudos de la sabiduría feminista (después del II encuentro feminista latinoamericano y del caribe, Lima 1983). *Materia de discusión* N° 64, Santiago de Chile, Programa FLACSO.
- Laqueur, T. (1994).** *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

- Le Goff, J. & Truong, N. (2005).** *Una Historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires, Paidós.
- Maffía, D. (2007).** «Epistemología feminista». *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 12, Nº 28.
- Pecheny, M. & de la Dehesa, R (2010).** «Sexualidades y políticas en América Latina: el matrimonio igualitario en contexto. En: Aldao, M. & Clérico, L. (Coord.) *Matrimonio igualitario. Perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Perlongher, N. (1999).** *El negocio del deseo. La prostitución masculina en San Pablo*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrot, M. (2003).** *Mi Historia de las mujeres*. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.
- Pisano, M. (1996).** *Un cierto desparpajo*. Chile, Sandra Lidid.
- Pisano, M. & Franulic, A. (2009).** *Una Historia fuera de la Historia. Biografía política de Margarita Pisano*. Chile: Revolucionarias.
- Rugna, C. (2009).** Tesina de Licenciatura en Historia «*Contar*» *la militancia: autobiografías y biografías de militantes anarquistas. Argentina, 1910–1955* (tesis de grado inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Rugna, C. (2013).** Objetar la sexualidad como contenido curricular de la Historia, en *Vº Congreso Regional de Historia e Historiografía*, FHUC/UNL, Santa Fe.
- Scott, J. (1996).** El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Tovar Nuñez, M. (2010).** Apuntes para la construcción de una Historia de las mujeres. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* – enero/junio 2010. Vol. 15, Nº 34.
- Ungo, U. (2007).** Las mujeres y la educación en América latina: Una aproximación a los dilemas y desafíos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 12, Nº 28.
- Valdivieso, M. (2007).** Críticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominantes. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 12, Nº 28.
- Vázquez Laba, V. (2011).** *Desorganizando la tradicional división sexual del trabajo familiar. Estudio comparativo de familias asalariadas del noroeste argentino*. Alemania: Editorial Académica Española.

## Fuentes

- Educación integral de la Sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de *Educación Sexual Integral*, disponible en: [www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf)