

La formación docente en historia

Igualdad de género y diversidad

CRISTIANI BERETA DA SILVA *

LUCIANA ROSSATO **

NUCIA ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA ***

RESUMEN: La propuesta de este artículo es reflexionar sobre la formación docente inicial y las posibilidades de capacitar la promoción de relaciones menos desiguales, en la educación básica, especialmente en las cuestiones de igualdad de género y diversidad sexual. Las reflexiones están pautadas en nuestras experiencias profesionales como profesoras de historia, en la formación docente, y de iniciativas de trabajo para la problematización de la desigualdad, en las escuelas.

Palabras clave: Formación docente. Igualdad de género. Diversidad sexual. Educación básica.

Introducción

Este texto fue producido como un convite a la reflexión sobre la formación docente inicial en historia y las posibilidades de que esa formación pueda capacitar futuros profesionales para actuar en la promoción de relaciones menos desiguales, en la educación básica, especialmente en las cuestiones de género y diversidad sexual.

* Doctora en Historia. Profesora asociada II de Universidad del Estado de Santa Catarina (Udesc) [Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)]. Investigadora del Grupo de Investigación Enseñanza de Historia, memoria y culturas [Grupo de pesquisa Ensino de História, memória e culturas]. Florianópolis/SC - Brasil. E-mail: <cristianibereta@gmail.com>.

** Doctora en Historia. Profesora del Departamento de Historia y del Programa de Postgrado en Historia de Udesc [Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Udesc]. Investigadora del Laboratorio de Enseñanza de Historia [Laboratório de Ensino de História] y vinculada al Grupo de Investigación de Enseñanza de Historia [Grupo de Pesquisa Ensino de História] Florianópolis/SC - Brasil. E-mail: <lucianarossato@yahoo.com.br>.

*** Doctora en História. Profesora Adjunta en el Departamento de Historia de la Udesc [Professora Adjunta no Departamento de História da Udesc], integrante del Laboratorio de Enseñanza de Historia (LEH) [Laboratório de Ensino de História (LEH)]. Florianópolis/SC - Brasil. E-mail: <nucia.oliveira@gmail.com>.

Partimos de la suposición de que la escuela no solamente reproduce preconceptos, posiciones de sujetos jerárquicas y atributos normativos de sexo y género como también los produce, en sus múltiples procesos (LOURO, 1997).

Las reflexiones están pautadas en nuestras experiencias, como profesoras que actúan en la formación de profesores(as) de historia, de modo general y de iniciativas de trabajo más directamente direccionadas a la problematización de las cuestiones de género y diversidad sexual, en las escuelas. Destacamos como las más significativas aquellas desarrolladas, en el proyecto intitulado *El pensamiento histórico de niños y adolescentes la enseñanza de historia, en la educación básica* [O pensamento histórico de crianças e adolescentes: o ensino de história na educação básica]. Tratase de un sub proyecto (Prácticas pedagógicas en la educación básica: calificando la formación inicial y continuada) del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (Pibid/Capes) [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes)], desarrollado en la Universidad del Estado de Santa Catarina (Udesc) [Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)] a partir de junio de 2011 (Edital nº 001/2011/CAPES), en el cual están vinculados diez cursos de licenciatura. En el Pibid/História, actúan tres profesoras del Departamento de Historia de Udesc [Departamento de História da Udesc], un profesor de historia de la red municipal, una profesora de la red estadual y 18 becados Pibid, académicos de diferentes fases del curso de licenciatura en historia.

La enseñanza de historia, en la educación básica, es fundamental para la formación de sujetos críticos, capaces de comprender las experiencias sociales como dinámicas y múltiples, sujetas a relaciones de poder (y, por lo tanto, a desigualdades), además de también ser un campo de negociaciones, cambios, empatías y superaciones. Entre las expectativas de aprendizaje, se valora la capacidad de los individuos de leer sobre el mundo donde viven; de orientarse en el tiempo, considerando las relaciones sociales en el presente, a partir de la comprensión del pasado y de construcción de perspectivas en relación al futuro. A pesar de esas contribuciones, investigaciones nacionales e internacionales informan la poca importancia atribuida a la disciplina por los niños y jóvenes, que la ven apenas como algo que "habita el pasado", puntuado por fechas y hechos distantes de su realidad y experiencia social (LEE, 2006; SILVA, 2010a). Por eso, uno de los grandes retos de la enseñanza de historia, en la educación básica, es ir más allá de una enseñanza de historia de carácter elitista, basado en secuencias de informaciones sobre hechos y cronológicas referentes a tiempos y sociedades distantes de los alumnos, incapaz de servir de herramienta para que el sujeto pueda orientarse e intervenir, en el mundo donde vive.

La historia enseñada en la escuela no es la "historia de los historiadores" y, por cierto, tiene un perfil propio que le confiere especificidad. Mas, para ultrapasar mecanismos de construcción de un saber escolar, todavía queda el reto de comprender como ese saber puede contribuir para el desarrollo del pensamiento histórico de distintos sujetos. Trata-se de reto vital a ser enfrentado, en los cursos de formación docente: no más solamente lo qué y el cómo enseñar historia en la escuela, pero, también, y principalmente, como la

enseñanza de historia puede ser usada para la construcción y el desarrollo de una forma de pensar el mundo y las relaciones sociales y de poder. Si la historia es una forma particular de pensar y no propiamente un conjunto de conocimientos (BERGMANN, 1990), su enseñanza en la educación básica debería convertirse en una herramienta poderosa para que niños, adolescentes y adultos puedan comprender mejor el mundo en que viven, para potencializar formas de habilitar y existir articuladas y que pertenecen a una colectividad y a un proyecto de futuro común.

Procurando enfrentar ese reto, la propuesta de inserción del Grupo Pibid/Historia procura promover acciones que articulen la enseñanza a la investigación en el cotidiano escolar, considerando, principalmente, la historicidad de las experiencias sociales y procurando construir la ciudadanía. Habiendo la sistematización y formalización de esa propuesta, asumimos la perspectiva de una formación inicial más sólida y adecuada con las demandas de las escuelas públicas de educación básica. Queremos, así, contribuir para que la enseñanza de historia pueda ser usada para la construcción y el desarrollo de formas de pensar el mundo, para que las relaciones entre los sujetos sean más abiertas y plurales, pautadas, principalmente, con respeto a las diferencias. Más allá de las cuestiones étnico raciales, la propuesta incluye el abordaje de aspectos históricos de la división sexual del trabajo, con el objetivo de suscitar las discusiones sobre las construcciones de las desigualdades entre hombres y mujeres, así como aspectos referentes a la historia de las mujeres y a las relaciones de género y sexualidades, objetivando el combate a la homofobia y a las demás violencias sexuales y de género.

Partiendo de esa premisa, fue propuesta a los académicos del curso de historia la actuación, en las escuelas, junto a los docentes, centrada en investigaciones sobre las ideas históricas de los alumnos [niños y adolescentes], para pensar las representaciones construidas sobre cuestiones como desigualdades étnico raciales, de género, sexuales, religiosas, económico sociales, entre otras. Esas investigaciones están siendo realizadas a partir de clases talleres, elaboradas en conjunto entre académicos(as) y profesores(as) del curso de historia y profesores(as) de la educación básica. Las clases talleres son realizadas en la perspectiva de la educación histórica (BARCA, 2008; SCHMIDT; BARCA 2009), para producir materiales didáctico-pedagógicos, apropiados al trabajo y profundización de las cuestiones ya hechas, priorizando la construcción de la ciudadanía.

Parte de los objetivos de ese proyecto también fue establecida basada en la alianza de docentes de Udesc, en el curso de educación a la distancia Género y Diversidad en la escuela (GDE), realizado en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) [*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*] por el Instituto de Estudios de Género ((IEG) [*Instituto de Estudos de Gênero (IEG)*], en 2009. El curso fue propuesto para todo el país por la alianza de la Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres (SPM) [*Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM)*] con el Centro Latinoamericano de Estudios de Sexualidad (Clam) [*Centro Latino-Americano de Estudos de Sexualidade (SPM)*] en edicto Secad/MEC, por medio de proyecto

elaborado por el Clam-Uerj, ministrado en 2006 con experiencia piloto en municipios de varios estados de Brasil y, posteriormente, en Chile (MINELLA; CABRAL, 2009). El curso desarrollado en 2009 procuraba una formación continuada e integraba docentes de distintas áreas de conocimiento que actuaban, profesionalmente, en la educación básica. En general, considerándose el conjunto de docentes que se ha matriculado, se puede decir que la formación inicial es bastante precaria, en el tratamiento de los temas concernientes a género y sexualidades. En los testimonios de los docentes, todos están de acuerdo que su formación había sido muy oblicua o mismo llena de vacíos en las cuestiones (SILVA; SILVA, 2009).

Los currículos de los cursos de formación, en su mayoría, de hecho no han capacitado los (las) docentes para laborar con los preconceptos y discriminaciones de los más distintos tipos, en el ambiente escolar. El sub proyecto del área y otras discusiones en el ámbito de las disciplinas de prácticas curriculares supervisados del curso de historia quieren enfrentar el reto de, al menos, traer para el debate lo cuan distintas tareas pedagógicas vinculan relaciones de poder, no siendo, por lo tanto, jamás neutras en sus efectos y resultados. ¿Cómo la escuela nos produce como sujetos que somos y como produce y reproduce relaciones sociales y de poder? ¿Qué enseñamos sobre el cuerpo, posiciones normativas de sujetos, sexualidades, cuando enseñamos historia? ¿Los contenidos escolares de historia pueden ser reconstruidos, bajo una perspectiva de la epistemología feminista?

Pensar en posibles respuestas a esas cuestiones es el ejercicio que estamos nos proponiendo a hacer, pues creemos que esa práctica hace parte del oficio de aquellos que, así como nosotros, actúan como docentes, en la formación de otros (as) docentes. No en tanto, claro está que no tenemos condiciones de contestarlas, de modo conclusivo, no solamente por el límite impuesto por el texto, pero también porque, a veces, el procedimiento de las cuestiones y de las respuestas no conviene. Ni siempre el objetivo es contestar a las cuestiones y sí salir de ellas. El filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998) cree que, procedimiento, cuestiones, respuestas, serían construido para alimentar dualismos, en el sentido de que las cuestiones son siempre formuladas a partir de las supuestas y probables respuestas. O sea, "hay siempre una máquina binaria que preside la distribución de los proles y que hace con que todas las respuestas deban pasar por cuestiones pre formadas" (p.29). Contornar el deseo de formular respuestas estables y esperadas sobre una formación docente para la educación en género y diversidad en la escuela constituye medio de pensar mejor como esas cuestiones afectan a nosotros, nuestro trabajo y las propias prácticas relacionadas a la formación docente inicial, de modo general, y a la enseñanza de historia, en particular.

Esas reflexiones están siendo hechas de un lugar social, el de la historia, y, por lo tanto, aunque las discusiones no se reduzcan a esa área de conocimiento, los diálogos y aproximaciones con otras áreas disciplinares serán establecidos siempre, a partir de ese lugar, ámbito de formación y de actuación profesional de las autoras. El artículo está dividido en dos partes. La primera aborda aspectos más generales de la formación docente, en Brasil, habiendo como marco la década de 1980, donde las discusiones apuntaban para la

necesidad de formarse profesores(as) que pudieran contribuir a la democratización de la escuela y a la emancipación de las clases populares. La segunda parte cuestiona la posibilidad de un currículo que incluya la epistemología feminista, en su organización y no solamente como disciplinas electivas, o mismo, proyectos de trabajos individuales o colectivos.

Consideraciones sobre la formación docente

Acompañando el movimiento internacional de profesionalización de la enseñanza y de la formación para la enseñanza, que pareció delinear un horizonte común para diferentes países, convergiendo y dinamizando las variadas reformas y los debates en ese ámbito (TARDIF, 2002), la formación docente, en Brasil, ha estado en el centro de las preocupaciones del Ministerio de Educación en las últimas décadas. Tal preocupación se refleja, también, en los centros de formación docente, en las universidades, en las secretarías de educación estadual y municipal y en las escuelas de educación básica. Además de las cuestiones sobre las prácticas pedagógicas, de modo general, aquellas relacionadas a género, etnia, raza y sexualidad preséntanse con fuerza, en los rúters y protocolos de discusión sobre la formación docente.

Y sin embargo exista avances que pueden ser conferidos por la formulación de políticas públicas para la valoración de los cursos de licenciatura (reformas curriculares, maestrías profesionales direccionadas específicamente a los(as) profesores(as) de la educación básica, fomentos específicos para las licenciaturas como el Programa de Consolidación de las Licenciaturas [*Programa de Consolidação das Licenciaturas -Prodocência*] y el propio Pibid, por ejemplo), hay, todavía, permanencias, incrustadas tanto en los programas de formación para la enseñanza, que todavía se configuran como “monstruos conceptuales de varias cabezas” (SILVA, 2010b), cuanto en el propio significado atribuido a la formación docente para la educación básica y el espacio escolar.

Conceptos, como educación, escuela y disciplinas escolares, no tienen significados fijos o mismo permanentes, tienen historia y necesitan ser vistos como parte de un proceso constituido de conflictos y luchas entre diferentes tradiciones y diferentes concepciones sociales y políticas. Tomaz Tadeu da Silva alerta para el hecho de que la construcción de un currículo es un proceso social en el cual conviven lado a lado con factores lógicos, epistemológicos e intelectuales determinantes sociales menos “nobles” y menos “formales”, tales como intereses, rituales, conflictos simbólicos y culturales, necesidades de legitimación y de control, propósitos de dominación direccionados por factores ligados a la clase, a la raza y al género. “El currículo no es constituido de conocimientos válidos, pero de conocimientos considerados socialmente válidos.” (BRASIL, 1995, p. 8).

La función del (de la) docente, en la educación básica y el espacio de la escuela todavía son vistos, por la mayoría de los futuros docentes (y de muchos de nuestros colegas en la universidad), como el espacio de la transmisión de conocimientos, producidos en los

espacios académicos. La sala de clases y la actividad docente, en la educación básica, son percibidas por la mayoría como el espacio de reproducción del conocimiento, basado en una racionalidad técnico instrumental. En esa perspectiva, el profesor es visto como un instrumento en la transmisión de saberes producidos en otros lugares, principalmente en la universidad. Partimos de una concepción de que la escuela es el espacio de divulgación social de los conocimientos científicos y que el profesor es el responsable por adecuar y facilitar su apropiación por los alumnos.

Esa concepción está recibiendo innumerables críticas a partir de debates, en los años 1960, que defienden que el currículo – lo que incluye los saberes – es producido social y culturalmente (GOODSON, 1995; MOREIRA; SILVA, 2001). También, desde entonces, hubo un renuevo significado del rol de la escuela y del (de la) profesor(a). La escuela, según Forquin (1993), pasa a ser vista como el espacio donde se configura una cultura escolar (JULIA, 2001), en la cual intereses sociales, económicos, políticos y culturales se confrontan. Los saberes escolares no son una simplificación de los conocimientos científicos, más una selección en la cual están vinculados inúmeros agentes e intereses. Entre los agentes, el profesor tiene el rol central. Su formación, sus experiencias, referencias y concepciones de vida tienen implicaciones, en la práctica docente.

Los saberes docentes, como se constituyen, cuales son movilizados y como son accionados por los (las) profesores (as), en su práctica diaria, hayan sido objeto de estudios principalmente a partir de la década de 1980. Maurice Tardif (2002, p. 39) destaca que “las múltiples articulaciones entre la práctica docente y los saberes” son las de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica), los saberes disciplinares, los curriculares y los experienciales. Además de ello, los saberes docentes son temporales, plurales y heterogéneos, además de tener las fechas y estar situados. Son temporales porque provienen de la historia de vida, incluyendo la vida escolar, así como se desarrollan durante la carrera, en el espacio de actuación profesional y en las relaciones establecidas con colegas y directores de la escuela. Son plurales y heterogéneos porque se originan de distintas fuentes, son ecléticos y sincréticos, ya que son utilizadas teorías, concepciones y técnicas diversas pretendiendo menos la coherencia teórica y más la eficiencia en los resultados. Como el trabajo del (de la) profesor (a) exige que sean atendidos múltiples objetivos, se recurre a diferentes saberes y competencias. Y, por último, los saberes son personalizados y situados porque son apropiados, incorporados y subjetivados en función de situaciones específicas de trabajo de cada profesor (TARDIF, 2002).

En general, se puede afirmar que las luchas y los combates trabados por la enseñanza de historia, a partir de entonces, no solamente han procurado abrir perspectivas a la formación docente, pero también contribuyeron, bastante, para la emergencia y la consolidación de la enseñanza de historia como objeto de investigación, en Brasil, en la esfera de lo que había pasado, en el escenario internacional. Ejemplos de eso, además de las discusiones de la Asociación Nacional de Historia (Anpuh) [*Associação Nacional de História (Anpuh)*] – que, en

1981, incorporaría los(las) docentes de historia de la educación básica, cambiando el estatuto de 1961 –, fueran el Encuentro Nacional Perspectivas de la Enseñanza de Historia [*Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*], ocurrido por la primera vez, en 1988, en USP, y el Encuentro Nacional de Investigadores en Enseñanza de Historia [*Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História*], inaugurado en 1993 en la Universidad Federal de Uberlândia [*Universidade Federal de Uberlândia*]. Esos eventos y el conjunto de investigaciones, cuyo objeto es la enseñanza de historia, señalizan para la consolidación de ese tema, en el conjunto de las investigaciones y, por cierto, apuntan para la abertura de nuevas dimensiones y retos metodológicos y epistemológicos para la enseñanza de historia y la formación docente.

En la década de 1980, las discusiones sobre formación docente mostraban la necesidad de formar profesionales que contribuyeran tanto a la democratización de la escuela cuanto a la emancipación de las clases populares. Cuando del fin de la dictadura civil militar y el reinicio de la democracia – para además de una divulgada “transición”-, los brasileños experimentaban cambios políticos, sociales y económicos, cuyos significados forman la propia experiencia democrática brasileña, en el presente. Diferentes movimientos sociales rurales e urbanos pautaron las desigualdades de Brasil, con fuerza y vigor. Los debates y combates de ese período obligaron a Brasil a ser diferente, han puesto en evidencia otras memorias y disputas sobre sujetos y colectividades, mostrando, así, otras posibilidades para los rumbos y proyectos de futuro del país.

Pasadas más de dos décadas de ejercicio democrático y de conquistas innegables, en el ámbito de los derechos civiles y de la justicia social, que querían mayor igualdad en las relaciones étnico-raciales, de género, de clase, etc. -, la preocupación con una formación docente comprometida con la emancipación parece ser todavía más relevante. Algunos, tal vez, crean que el término “emancipación” haya se desgastado con el tiempo, y no tiene más sentido, en medio a los debates políticos e ideológicos de las últimas décadas, muchas veces organizados en oposiciones binarias que redujeron el debate a: izquierda versus derecha, capitalismo versus socialismo, etc. Sin embargo, los más variados ejemplos de conflictos y violencias, cuyos objetivos pueden ser moradores de calle, homosexuales, mujeres, niños y que están asociados a manifestaciones de intolerancia rutineras, en las escuelas brasileñas, que llevan a la exclusión y a la discriminación, informan la importancia de asumir un compromiso social y político, en el ejercicio de la docencia, en los días actuales.

La Formación docente, en la perspectiva de la epistemología feminista

La complejidad y multiplicidad de las funciones y demandas referentes a la formación docente tal vez sea, actualmente, una de las cuestiones más sensibles para los educadores(as). Una de las demandas dice respecto a la actuación, delante las cuestiones de género y diversidad sexual. Participando del cotidiano escolar, muchas veces percibimos

las dificultades de los docentes, cuando necesitan dialogar con las preguntas hechas por sus alumnos o todavía medir conflictos entre los estudiantes que pasan, por los más variados motivos, incluso referentes a la sexualidad. Pero, como ya mencionamos, anteriormente, cuando de la realización del Curso GDE, muchos (as) docentes afirmaron, que en su proceso de formación, las cuestiones de género, sexualidad, raza y etnia han sido tratadas de una manera desinteresada. En esa observación y vivencia, percibimos que a los docentes les gustaría obtener más informaciones sobre como pensar y articular, en su planificación, cuestiones que, de algún modo, pongan la temática, en el currículo escolar. Lejos de suministrar una “receta”, hay que dialogar con los (las) docentes, para que comprendan como se producen las discusiones sobre sexo y género. O sea, los profesores necesitan conocer los caminos epistemológicos de esos temas, que deben ser referentes a la formación docente, de manera a promover no solamente el conocimiento, pero, especialmente, la utilización fundamentada de las cosas que suponemos y las cuestiones epistemológicas, que permean los conceptos.

Es fundamental la comprensión de que los campos del conocimiento son resultado de disputas y vivencias de poder y, en ese sentido, conviene resaltar las reflexiones de Michel FOUCAULT sobre la relación intrínseca entre saber y poder. De acuerdo ese pensador, necesitamos dar atención a las formas por las cuales los discursos, las sabidurías y los objetos son contruidos, en la sociedad, pues, al hacer eso, tenemos la posibilidad de discutir sobre lo que fue construido como verdad o como algo sobre el cual se debe callar. En *Historia de la sexualidad I [História da sexualidade I]* (1997), FOUCAULT destaca que, a partir del siglo XVI, las sociedades modernas han puesto el sexo “en discurso”. No hubo interdicción sobre sexo a partir de ahí, al contrario, se instauró “todo un aparato para producir discursos verdaderos sobre él” (FOUCAULT, 1997, p. 68). Lo que uno vio fue una larga dispersión de los aparatos inventados para hablar sobre sexo, saber y ejercer control sobre él, disciplinarlo. Todavía según FOUCAULT, la gran cuestión referente a tales inversiones discursivas está localizada en el deseo de control sobre el individuo y su cuerpo. El “resultado” es que hablamos de sexo, haciendo pose – como ironiza FOUCAULT – e utilizamos el sexo para definir aquello que consideramos “normal” o desvío. Y todavía: muchas veces, nos negamos a hablar sobre el asunto. No vamos, aquí, extendernos sobre los procesos distintos que tomaron el sexo un n tema tabú (infelizmente, en un espacio textual es necesario hacer elecciones), pero, nos gustaría, principalmente, destacar un punto: nuestra forma de tratar y discutir sobre sexo y género tiene relación directa con los modos disciplinarios y privativos por los cuales esos temas han sido vivenciados en nuestra sociedad.

La crítica a la forma disciplinaria y privativa de tematizar el sexo y las cuestiones referentes al tema, como se sabe, es una de las cuestiones más sensibles para los movimientos feministas. Ese movimiento, sistemáticamente, ha producido cuestionamientos y reflexiones sobre la necesidad de destruir modelos únicos de verdad y los conceptos jerarquizados y polarizados sobre los cuerpos de las mujeres (y también de los hombres). Tal demanda

existe, justamente, para que otras políticas sean posibles a los sujetos y sus cuerpos y que estos puedan ser respetados, en sus diferencias. En un texto que discute epistemología feminista, género e historia, Margareth Rago (1998) afirma que la crítica feminista quiere denunciar el carácter ideológico, racista y sexista de los modelos de racionalidad moderna, que, según la historiadora, son incapaces de pensar las diferencias por cuenta de las lógicas de sus categorías, fundamentadas en perspectivas únicas.

Pensar sexo, género y raza como política es una cuestión fundamental e irrenunciable, en la formación docente. Así como lo es pensar en la propia postura, frente a tales temas. Todos nosotros debemos concordar sobre un hecho: la actuación docente frente a la cuestión del conocimiento y los modos de su producción son determinantes para nuestra práctica, pues, actuamos a partir de aquello que pensamos. Y, por lo tanto, nada más oportuno que traer para el campo de formación docente la discusión sobre los modos por los cuales los conocimientos y las verdades sobre temas, como sexo, género y raza - entre otros - han sido establecidos y movilizados, en nuestro trabajo.

Nuestra comprensión se alinea, por lo tanto, a una realidad: las demandas docentes sobre los temas citados y las dificultades en desnaturalizar cuestiones. La escuela fue (y en muchos casos todavía es) una de las instituciones que actuaron en el proceso normalizador, señalado por FOUCAULT como responsable por nuestras visiones regladoras de los sujetos y de sus cuerpos. Y tal vez por eso tengamos dificultad de pensar las diferencias, en el espacio escolar. Y, sí la escuela uniformizó comportamientos, muchas veces también actuó separando los universos "masculino" y "femenino". El hecho es que el modelo moderno y occidental de ciencia trajo también su marca para el proceso de escolarización, haciendo con que las diferencias de comportamiento y orientación sexual, por ejemplo, no fueran respetadas, más, sí, contenidas, corregidas, normalizadas.

Cuando elogiamos las niñas por sus cuadernos bien ordenados o criticamos la violencia de los niños, estamos movilizando estereotipos de género: la violencia masculina y la organización femenina. Cuando extrañamos un comportamiento "femenino" en un alumno, estamos negando otras posibilidades de construcción de género. Esos ejemplos nos permiten percibir que colocamos nombres en las representaciones de sexo y género tal como ellas surgen en el modelo normativo del pensamiento moderno occidental. No obstante, los debates feministas han insistido de que las diferencias necesitan ser vivenciadas y respetadas como posibilidades. Nuestra formación necesita favorecer tal realidad, y para tanto es urgente que otras prácticas discursivas sean puestas en evidencia, en los currículos. Otros saberes necesitan ser construidas y la acción docente puede contribuir mucho, en ese proceso. Creemos que una inversión sistemática debe ser hecha para evitar preconceptos, normalidades y todo tipo de acción, que implique establecer modelos como ciertos o errados, conservando así, los regímenes de desigualdad, en las escuelas. Y la inversión comenzaría pensando sobre prácticas problemáticas de las verdades, únicas y hegemónicas, construidas a lo largo de tantos siglos sobre prácticas de ejercicio de poder.

Consideraciones finales

Aunque los relatos de observación de los campos de práctica de nuestros (as) alumnos (as) muestren varias situaciones de desigualdad de género, sexuales, raciales, de clase, etc., los alumnos prefieren, en su mayoría, desarrollar propuestas de trabajo que pasan lejos de los problemas y de esas cuestiones, cuando mucho se restringen al trabajo con temas étnico raciales. Acompañamos esa dificultad, en los trabajos desarrollados, en las prácticas curriculares y también en las actividades del Pibid. Los becados Pibid, mismo cuando instigados, prefieren desarrollar los trabajos, explorando cuestiones de clase y de raza. Una de las hipótesis, claro, se refiere a la amplia divulgación de las Leyes nº 10.639, de 2003 y 11.645, de 2008 y de las disciplinas de historia de África, que, desde la década de 1990, marcan presencia, en los currículos de formación docente. Otra incide sobre la propia formación docente de los profesores, supervisores en las escuelas, que prefieren laborar con cuestiones más confortables y menos polémicas que sexo y género. Otra, todavía, dice respeto a la forma como hacemos llegar la discusión en el ámbito de los cursos de licenciatura: como temas transversales, disciplinas optativas que se establecen, en el currículo como complementarias, auxiliares. Así, los temas no son incorporados al repertorio de contenidos válidos de historia, a ser enseñados, en las escuelas.

Esas cuestiones refuerzan la necesidad de invertir, en un currículo de formación de profesores capaz de contribuir para la promoción de relaciones, pautadas firmemente, en el respeto a las diferencias, sin desvincularse de la capacidad de los sujetos de resistir y luchar. En las palabras de Rüsen (2009), profesores capaces de convertir la enseñanza de historia en una herramienta cultural, que contribuya para la superación de la dominación, del exclusivismo y de la evaluación “desigual en la conceptualización de la identidad”.

Aquí, reside un problema importante: ¿cómo revolucionar la enseñanza de historia para que él se convierta en esa herramienta? Rüsen (2006, p. 13), a pesar de “saber alguna cosa sobre los estándares de significación que gobiernan la experiencia del pasado humano y su interpretación como historia que tiene sentido”, sabemos muy poco sobre la manera como la historia es percibida y los efectos de la enseñanza de historia, en la sala de clases.

Llegamos a otra cuestión, igualmente irrenunciable, que se refiere a la necesidad de superarse la tradición, a la cual el saber histórico escolar está históricamente ligado, que implica armadillas, en relación a la historia de las mujeres, a las relaciones de género, a las sexualidades. A despecho de la renovación del campo historiográfico, en las últimas décadas, que colocó en escena los llamados “nuevos temas y problemas”, en el ámbito de la historia escolar, esos temas todavía son incorporados como apéndice de la historia general, como cuadros complementarios al contenido que “realmente importa”, o sea, aquellos consagrados por la tradición, en los currículos escolares (SILVA, 2007; 2010b). Claro que, en los últimos años, como resultado de luchas y negociaciones de los movimientos sociales, varios aspectos referentes a género, sexualidades, etnia y raza han sido puestos en la

agenda pública, llegando a las escuelas como políticas de inclusión (SEFNER, 2013). Pero, en los libros didácticos, esos asuntos aun no son incorporados en anexos, en textos complementarios a los contenidos (SILVA, 2007).

Cotidianamente, debatimos sobre las dificultades enfrentadas por las escuelas en tratar esos temas, frente a las demandas sociales que les son presentadas, de un lado, y de las políticas de inclusión, de otro. Como profesionales que actuamos en la formación de profesores de historia, nos interesa pensar como los cursos de licenciatura han tratado el tema para llegar a una formación que exige conocimientos más allá de la matriz disciplinar del área. O sea, la historia escolar tiene aproximaciones y distanciamientos con la ciencia de referencia historia. Las finalidades de la disciplina escolar, las bases epistemológicas de la producción de conocimiento, la selección de contenidos, las discusiones sobre las expectativas de aprendizaje, metodologías etc., están, de modo general, basadas sobre una cierta matriz disciplinar históricamente construida. ¿Pero y los conocimientos sobre género y sexualidad? Son temas interdisciplinarios, transdisciplinarios, formulados inicialmente como pauta de lucha de los movimientos sociales. Esos temas no se reducen al ámbito académico, no hay una ciencia de referencia única, que subsidie la formulación de principios, finalidades de abordarlos como contenidos escolares. Esta es una dificultad entre tantas otras – revolucionar la propia construcción de los contenidos escolares, para alterar el eje puramente disciplinar de la ciencia de referencia.

A pesar de las dificultades enfrentadas, hay avances y creemos que iniciativas que discutan los regímenes de desigualdad sexual y de género, en el ámbito de la formación inicial, puedan contribuir para percibir el lugar de las prácticas educacionales, en la construcción, jerarquización y reposicionamiento de los roles normativos, en la escolaridad de los individuos. Percibir esas prácticas y los mecanismos que las constituyen es importante, para que podamos repensarlas y cambiarlas.

Referencias

BARCA, Isabel. Investigação em educação histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. En: OLIVEIRA, Margarida Dias de et al. (Orgs.). **Ensino de história: múltiplos ensinios em múltiplos espaços**. Natal: EDFURN, 2008. p. 23-32.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Dossiê história em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, sept.1989/fev.1990.

BRASIL. **Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003**. Altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afrobrasileña", y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 2003**.

_____. **Ley nº 11.645, de 10 de marzo de 2008**. Altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, modificada

por la Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena". **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2008.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I. A vontade de saber**. 12. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-44, ene. /jun. 2001.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Dossiê: educação histórica. **Educar em Revista**, n. especial, p.131-150, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. En: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dic. 2006.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145-159, ene. /mar. 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 1, p. 219-246, ene. /jul. 2007.

_____. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. **Revista Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 1-22, jul./dic. 2010a.

_____. Atualizando a hidra? O estágio supervisionado e a formação inicial em história. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 131-156, abr. 2010b.

SILVA, Cristiani Bereta da; SILVA, Cintia Tuler. Formação docente em gênero e diversidade na escola. En: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009. p. 93-122.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. En: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recibido en julio aprobado en septiembre de 2013

Formation of history teachers *Gender equality and diversity*

ABSTRACT: This article reflects on initial teacher formation and opportunities for promoting less unequal relations in basic education, especially in issues of gender equality and sexual diversity. The reflections are based on our professional experience as history teachers in the teacher formation and on work initiatives to problematize inequality in schools.

Keywords: Teacher formation. Gender equality. Sexual diversity. Basic education.

La formation des professeurs d'histoire *Egalité de genre et diversité*

RÉSUMÉ: Cet article cherche à réfléchir sur la formation initiale des professeurs et les possibilités de permettre la promotion de relations moins inégales dans l'éducation basique, spécialement en ce qui concerne les questions d'égalité de genre et de diversité sexuelle. Ces réflexions sont guidées par nos expériences professionnelles comme professeurs d'histoire dans la formation des enseignants et par des initiatives de travail de problématisation de l'inégalité dans les écoles.

Mots-clés: Formation des enseignants. Egalité de genre. Diversité sexuelle. Education basique.