

Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales...

¿La historia de la Primera guerra mundial en clave queer?

M^a Cristina Furió Rubio

Resumen

Este artículo presenta los debates principales de un estudio mayor elaborado dentro del marco de un Trabajo de fin de master. Este estudio tiene una doble pretensión teórico-práctica. A grandes rasgos, por un lado, nos propusimos reconstruir el estado de la cuestión sobre el androcentrismo en la Educación secundaria, en las Ciencias sociales y concretamente, en la enseñanza de la Historia. Por otro, a través de su cuestionamiento, ofrecemos una alternativa en clave de género, desarrollando una aplicación práctica a través de la asignatura de Historia del mundo contemporáneo. Desde el enfoque más actual de la teoría feminista, el paradigma *queer*, realizamos una propuesta que tenga en cuenta contrastada y críticamente, algunos de sus supuestos teóricos para implementar una didáctica alternativa e innovadora de la primera guerra mundial. Con el objetivo de obtener una mayor legitimidad al análisis teórico, desarrollamos una batería de actividades para ser utilizadas y aplicadas para el estudio y trabajo de la primera guerra mundial desde el enfoque de género, transitado por algunos de los conceptos y visiones básicos del paradigma *queer*. Los límites intrínsecos a la naturaleza de este trabajo han frenado la posibilidad de desarrollar ambas dimensiones en toda su plenitud, dejando esta empresa para quizá una investigación posterior.

Palabras clave

Educación, currículo oculto, androcentrismo, pedagogías críticas, coeducación, teoría y pedagogía *queer*, ciencias sociales, Historia contemporánea, historia de la primera guerra mundial.

Nota a la primera publicación

Toda elaboración propia está sometida a un periodo de procesamiento en el cual la obra y su autor/a se ven estrechamente afectados. Lo escrito y su escribano cambian y se modelan el uno al otro conforme avanza la reflexión, paulatina y diacrónicamente. Este trabajo de fin de maestría no iba a ser una excepción. Sin embargo, el alcance de toda producción se mide realmente, en la potencialidad reflexiva que ésta arrastra en el medio y largo plazo. En octubre de 2014, a la hora de presentar esta tesis, muchos de los supuestos que en ella defendí se encuentran por el contrario, disentidos o al menos, en fase de cuestionamiento. Mas, ¿qué supone el conocimiento sino un ejercicio de análisis y de revisión constante?

Numerosas objeciones se manifiestan a raíz de las distintas visiones o hipótesis que en un inicio se estipularon. La teoría queer y la hipótesis acerca de su mejor posicionamiento teórico a la hora de adaptar o confrontar los retos que atrae el siglo XXI se encuentra en el ojo del huracán. ¿Es realmente representativa esta teoría? ¿Al cuestionar su representatividad no se ve afectado el elemento erigido como su mayor potencial, como es su capacidad inclusiva? ¿Estamos realmente ante una desconstrucción de los sujetos o ante nuevas lecturas de un mismo sujeto que se reinventa sin destruirse a sí mismo? ¿Es posible o saludable cuestionar todo o es preciso establecer unos límites sobre los que seguir acumulando el conocimiento? ¿El esencialismo criticado no supone por el contrario, una realidad todavía existente pero en proceso de cambio constante? ¿No es preciso insistir en la enseñanza complementaria de la historia de las mujeres como colectivo como modo de transmitir y construir un pasado colectivo legítimo como punto de partida para la toma de consciencia y el desmantelamiento del régimen de género tradicionalmente opresivo? ¿El dilema Wollstonecraft no continúa por tanto, particular y saludablemente vigente?

Incitamos pues a partir de la capacidad crítica y reflexiva como punto de partida para la metodología que a nuestro juicio, sí supone un elemento innovador y una fortaleza. Revisar y cuestionar supone pues el motor de todo conocimiento. Esperemos pues que este solo sea el principio.

I. Elementos para una introducción

En las últimas décadas, en la mayoría del conjunto de Estados, puede decirse que el acceso igualitario de las mujeres a la Educación, al menos primaria, se ha convertido en una realidad. A pesar de ello, la permanencia del androcentrismo en las aulas obliga a cambiar los términos de análisis: ya no cabe cuestionarse sobre la cantidad sino sobre la calidad de la Educación, en toda su complejidad. A saber, qué contenidos, desde qué enfoque se seleccionan, qué valores y modelos de género subyacen y a través de qué metodologías, se están transmitiendo a través del currículo educativo oculto.

El estudio de las Ciencias Sociales se manifiesta particularmente oportuno para contribuir a tal objetivo dada su importancia para con la Educación en valores y habilidades sociales, o para con el estudio de la sociedad, su evolución y posibilidades de futuro. No obstante, los efectos de dicho currículo oculto inciden de igual manera a través de las múltiples materias que engloba este área: ofrecen una visión parcial y muy limitada de la realidad social y de su Historia. Las consecuencias se plasman sintéticamente, a través de la grave desarticulación del potencial de concienciación y transformación de las mismas.

Desde la pedagogía crítica feminista, se han erigido diversas alternativas para transformar la Educación conforme a los principios democráticos y no discriminatorios. Desde las múltiples tendencias que conforman la teoría crítica feminista, la pedagogía *queer* parece contener, desde la postura que aquí hemos adoptado, algunas de las propuestas más adecuadas para dar respuesta a los retos que plantea adaptar la escuela a la sociedad del siglo XXI.

Este estudio tiene una doble pretensión teórico-práctica. A grandes rasgos, por un lado, nos propusimos reconstruir el estado de la cuestión sobre el androcentrismo en la Educación secundaria, en las Ciencias sociales y concretamente, en la enseñanza de la Historia. Por otro, a través de su cuestionamiento, ofrecimos una alternativa en clave de género, desarrollando una aplicación práctica a través de la asignatura de Historia del mundo contemporáneo. Desde el enfoque más actual de la teoría feminista, el paradigma *queer*, realizamos una propuesta que tenga en cuenta contrastada y críticamente, algunos de sus supuestos teóricos para implementar una didáctica alternativa e innovadora de la primera guerra mundial. Con el objetivo de obtener una mayor legitimidad al análisis teórico, desarrollamos una batería de actividades para ser utilizadas y aplicadas para el estudio y trabajo de la primera guerra mundial desde el enfoque de género, transitado por algunos de los conceptos y visiones básicos del paradigma *queer*. Debido a los propios límites de la naturaleza del trabajo, no pudimos abarcar actividades para trabajar con profundidad todos los aspectos temáticos que incluiría la unidad. Únicamente nos centramos en una propuesta, no exclusiva ni total, de algunas de las actividades con las que el profesorado podrá incluir en la programación de la unidad y tratar, quizás transversalmente, la historia desde este enfoque.

Este artículo representa un informe sintético de un estudio mayor elaborado dentro del marco de un Trabajo de fin de master. A continuación, ahondaremos muy brevemente en los debates más interesantes que han sido abordados a través de las distintas partes sobre las que se construye el estudio, remitiendo al mismo para mayor detalle.

II. Primera parte: *Queering the debate*, Indagando desde la teoría: ¿Es el género para la Educación lo que la innovación para la desidia?

A. El potencial intrínseco del currículo educativo: ¿una herramienta de reproducción o reforma social? La necesidad de repensar la función de la escuela, de la docencia y de los contenidos curriculares como antídoto a una sociedad y cultura en crisis.

Ante todo, cabe aludir a lo que parece ser una vulnerabilidad central: la Educación está inherentemente confrontada a una paradoja. La paradoja, en tanto que figura retórica, se estructura a partir de la “unión de dos ideas que en un principio parecen imposibles de concordar”¹. De este modo, a priori, parecería que la “naturaleza” propiamente contradictoria de la Educación condicionaría o incluso, obstaculizaría, el desarrollo máximo del potencial de uno u otro elemento que la constituyen. Dicha contradicción radicaría concretamente, en la convivencia en un mismo contexto, de visiones, concepciones y finalidades opuestas de la Educación.

El primero de ellos lo constituiría el hecho de que la Educación, por una parte, se concibe y configura para permitir la reproducción del orden social establecido. Su función reside por tanto, en dar a conocer los valores, normas e instituciones sobre los que éste edifica a las nuevas generaciones, con el objetivo de mantener su vigencia en el futuro. Tadeu Da Silva insiste en la fuerte conexión entre Educación e Ideología, que justifica a través de una visión de “la Escuela como aparato ideológico del Estado”, que persigue de forma indirecta reproducir los fundamentos que sustentan las relaciones de poder existentes en un sistema social o de clases, a través del ejercicio de lo que Bourdieu denomina “capital cultural y dominio simbólico”. Concretamente, la Escuela transmite y enseña la “cultura dominante” o de las clases dominantes; visión parcial y exclusiva que sin embargo, es representada y concebida como “LA” cultura universal, única, de referencia, obviando el resto manifestaciones u aportaciones culturales.

Puntualicemos en el segundo elemento: paradójicamente, la Educación se concibe y configura igual pero no (¿o tal vez sí?) simultáneamente, como un medio para permitir la transformación o mejora de la sociedad en la que está inserta. Por lo tanto, su finalidad [debería ser] triple: primero, dar a conocer los valores, normas e instituciones sobre los que ésta se sustenta. Segundo, enseñar las herramientas para desarrollar el cuestionamiento y reflexión crítica, para finalmente, idear y crear alternativas más o menos radicales de cambio o mejora social, en términos de Bienestar. A este respecto, cabe aludir a la teoría crítica del pedagogo Giroux, cuando afirma que “es posible canalizar el potencial de resistencia demostrado por estudiantes y profesora/es para desarrollar una pedagogía y un currículo que tengan un contenido claramente político y que sea crítico con las creencias y los acuerdos sociales dominantes”(en Tadeu da Silva, 2001:65). Aludiendo al concepto de **Resistencia** desarrollado por Michel Foucault (1977), la existencia de potencialidades de resistencia colaterales que pueden enfrentarse a toda situación de superioridad o dominancia dada. Al defender la capacidad transformadora inherente a toda situación educativa, Giroux está aludiendo inconscientemente, a la propia existencia de una microfísica del poder que condensa simultáneamente, dominancia y resistencia en un mismo contexto espacio-temporal.

¹ Información extraída y consultable vía telemática, en la siguiente URL: <http://www.retoricas.com/2009/05/figuras-retoricas-paradoja.html> y <http://figurasliterarias.org/content/paradoja> . Consultado el día 23/04/2014.

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

El enfoque que defiende la triple esencia y finalidad de la Educación se basa y por tanto, alimenta, la existencia de un potencial de resistencia que se origina en la misma esencia o finalidad contraria de la misma, a saber, la de reproducción o reactividad del status quo. La toma de consciencia sobre las problemáticas que plantea un orden social establecido solo puede desencadenarse si se parte del conocimiento previo de las características de ese orden, transmitidas desde la Educación y/o desde el propio currículo educativo.

Habida cuenta de ello, la existencia de una esquizofrenia intrínseca a la realidad educativa no limitaría sino que potenciaría su alcance y capacidad de influencia en la sociedad.

El Currículo educativo

Ante todo, ¿cómo o a través de qué vía se implementa o aterriza esta “dominancia”? En alusión directa a la socióloga Rosa Cobo, la escuela, a través del currículo educativo, puede ser una institución en la cual:

A) “Se apliquen con gran precisión los **currículos ocultos** de clase, género, etnia y sexualidad” (2006:10). De este modo, en referencia a Tadeu da Silva partiendo a la tesis de Bourdieu, el ejercicio de la “dominancia” de las clases y grupos sociales dominantes se realiza a través del currículo educativo, el cual “se basa en la cultura dominante, se expresa en la cultura dominante, se transmite a través del código de la cultura dominante” (2001: 35-38).

B) “se desactiven esos inaccesibles currículos sobre los que se asienta la desigualdad” (2006:10)². La diferencia, cabe aquí entenderla como una realidad no uniforme en base a la cual se construyen los discursos de la desigualdad en el acceso y disfrute de las oportunidades y beneficios que ofrece una determinada sociedad. Desactivar los discursos que comprometen (no destruyen) la diferencia supone por una parte, romper los marcos normativos de poder social, por otra, reivindicar la propia diferencia para reconstruir un discurso alternativo fundado en el principio de igualdad sustantiva o Equidad social.

Puntualicemos en esta máxima para evitar posibles confusiones. La postura desde donde partimos aquí, defiende la promoción de las diferencias identitarias como condición sine qua non para alcanzar la Igualdad social. Igualdad entendida como igual acceso y disfrute a las oportunidades y beneficios sociales que una sociedad ofrece. Considerar el punto de partida, el origen social de los individuos, es fundamental para garantizar esa igualdad social “de resultado”. Por ello, esta postura particular de la teoría feminista, que como la marxista, es crítica en su esencia, completa el axioma marxista incluyendo otras variables en la determinación de la situación de partida como requisito para alcanzar una verdadera igualdad social. Incluso, más que la mera anexión de variables en forma de compartimentos estancos, lo que esta postura reivindica es tener en cuenta la intersección subjetiva o colectiva de variables diferentes, para evidenciar el

² La cita original prevé el término de “diferencia” en vez del de “desigualdad”. Ello es comprensible pues la autora citada se adhiere a la tendencia denominada “feminismo de la igualdad”, cuya premisa es la eliminación de toda diferencia esencial o identitaria de origen del centro de atención, para colocar en su lugar, el objetivo de igualdad social. No obstante, esta interpretación liberal parte de una concepción análoga del principio de igualdad. La postura que defendemos aquí radica en lo contrario: la reivindicación de la diferencia, fundamental, no es causa potencial de desigualdad sino que es el uso que de esa diferencia se haga puede utilizarse para justificar la desigualdad social de destino, en base a esa diferencia de partida. Por tanto, es vital puntualizar en la distinción entre diferencia esencial o identitaria y desigualdad social.

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

riesgo de discriminación derivado de un posicionamiento concreto en la combinación de variables, ya particularmente discriminatorias.

Por otra parte, debido a la estrecha interrelación entre sociedad y escuela, los efectos negativos de la sociedad actual han traspasado las fronteras de lo general para materializarse concretamente, en la Educación. Esta crítica es fácilmente identificable en la razón de ser y contenido de la nueva reforma educativa. Esta “ley para la mejora de la calidad educativa” se ha enfocado a partir de los resultados, presuntamente negativos, obtenidos en las Pruebas PISA, en un contexto de crisis económica y social que pretende subsanarse desde los valores y parámetros de una economía fuerte y competitiva. Sus efectos potencian un modelo de educabilidad vertiginosa y economicista, este ritmo rápido de la Educación y de la infancia, esta celeridad en suma, de la vida y de la existencia vacía.

¿En esta imperiosa tendencia educativa, donde ha quedado su potencial transformador? ¿Qué tipo de ciudadanía y qué tipo de humanidad se está inculcando a las futuras generaciones, a partir de estos currículos enfocados sobre todo, a la consecución de la máxima rentabilidad y productividad? ¿Si la cantidad y la velocidad se imponen en la enseñanza, queda algún espacio para la lentitud que requiere todo proceso de dialéctica crítica?

Recuperar y consolidar las críticas que desde posturas pedagógicas disidentes se han ido elaborando, empoderándolas como referencias básicas desde donde re-construir o reequilibrar la balanza educativa entre reproducción-transformación, se convierte hoy en día en un imperativo incontestable. La crisis sistémica a la que parece abocar la sociedad capitalista no puede comprometer el futuro de las nuevas generaciones. La Escuela y la Universidad como espacios proclives para la emergencia de nuevas ideas han de poder emerger, desde los márgenes del poder político y social. Potenciar la resistencia educativa a través de la crítica y la reflexión cívica y humana, constituyen hoy una cuestión vital ante dichas dinámicas deshumanizadoras.

Así y todo, ¿qué pedagogías críticas permiten adaptarse en mejor medida a la realidad social de este contexto? ¿Las tesis tradicionales son adecuadas para revisar la Educación del siglo XXI? ¿Qué tendencias permiten visibilizar los límites que presentan estas teorizaciones tradicionales? ¿Existen nuevas versiones que ostenten un mayor potencial inclusivo, capaz de representar y atender a las necesidades y retos que presenta el alumnado de una sociedad globalizada y multicultural? A partir de este punto, no solo caminaremos hacia una restitución del potencial transformador inherente y resultante a la paradoja educativa, sino que lo haremos iluminados por la propia crítica y reflexión, en aras de encontrar una respuesta óptima a las problemáticas que emergen en el actual contexto educativo y social.

B. Repensando la pedagogía crítica...desde el enfoque de género: pedagogías alternativas para una enseñanza no sexista. La propuesta coeducativa. Diferencia, equidad e identidad en la escuela.

I. Aludiendo a los orígenes: la crítica de la Educación y sus alternativas revisionistas desde la pedagogía feminista. “Gendering” el currículo desde el paradigma coeducativo.

La teoría feminista puso en evidencia una limitación crucial en la construcción de la crítica sobre la Educación y el currículo por parte de las pedagogías auto-designadas “críticas”. Esta limitación radicaba en lo que en el ámbito anglosajón se ha denominado “gender-blindness”, pues su enfoque básicamente

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

androcéntrico obviaba en su crítica la dimensión o variable de género en la producción de la desigualdad y discriminación de las mujeres, a través de las propuestas de reconstrucción pedagógicas que planteaban. En consecuencia, ello desactivaba su potencialidad crítica reproduciendo las pautas discriminatorias que impiden la completa consolidación de la consciencia crítica democrática.

La pedagogía feminista al incluir un análisis desde el enfoque de género, introduce esta variable y sus manifestaciones, en el centro del debate y cuestionamiento, permitiendo pues incrementar el potencial crítico de estas tendencias pedagógicas, en aras de conseguir una mejor representatividad y garantía de democracia. Nos atrevemos por tanto a manifestar que una pedagogía crítica no es tal si no es capaz de incluir la multidimensionalidad de las variables susceptibles de ser cuestionadas.

II. Las potencialidades de la coeducación como una posible vía para la desconstrucción y transformación de la Educación en clave de Igualdad...

La **coeducación** es la estrategia que desde una parte de la pedagogía y teoría feminista, se plantea como una solución mediante la cual fundamentalmente, es posible generar un ataque directo al legado sexista y androcéntrico de la Educación. Aun así, existen múltiples matices e interpretaciones de esta misma tendencia, que podemos clasificar según permiten una mayor o menor radicalidad de transformación no solo con respecto a los modelos de género patriarcales, sino también respecto de la concepción misma de identidad de género.

En alusión a Rosa Cobo (2006), la finalidad última de la coeducación o “de la función educativa de la coeducación” es “desarrollar actitudes, valores, capacidades que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos sexuales” (44). Esta finalidad debe entenderse desde la propia finalidad cívica inherente a la función educadora. La perspectiva educativa ha de estar en consonancia con los valores que promueve un Estado democrático, y por tanto, la Igualdad o la no discriminación por razón de sexo/género, etnia o religión, principios constitucionales de nuestro Estado de derecho, han de materializarse y divulgarse a través de los contenidos educativos. De nuevo, en palabras de la autora, la coeducación sobreentiende que el sistema educativo en una sociedad democrática “debe fomentar responsabilidades cívicas y sexuales.

Al respecto de los estereotipos sexuales, raciales y de clase, la escuela coeducativa debe suponer un freno para la transmisión de los valores, creencias y actitudes que se transmiten y refuerzan desde estos otros agentes socializadores, sobre todo, en los casos de alumno/as con “identidades múltiples”³. La finalidad última de la función educativa ha de ser fomentar la construcción de una “competencia crítica” en clave de igualdad.

III. ...no obstante limitada: el esencialismo oculto tras la crítica y la alternativa. ¿Es posible idear una Educación no androcéntrica que sobrepase definitivamente, las categorías genéricas binarias? La emergencia de la persona humana tras la identidad etiquetada.

Recapitulando, la coeducación se dirige fundamentalmente, a desconstruir el sexismo inherente en los elementos del sistema y estructura educativa, y en consecuencia, a plantearlos en términos de equidad sobre todo, de género. Aunque existen múltiples maneras de interpretar esta base, consideramos que no

todas materializan óptimamente el potencial transformador que creemos, alberga esta pedagogía crítica. Algunas de ellas lo tergiversan de facto, o cuanto menos, aminoran su cadencia transformadora. En lo sucesivo, enumeraremos algunas de las limitaciones que parece esconder este paradigma.

En primer lugar, se vislumbra un peligroso esencialismo de partida. Trasladar una supuesta naturalización fisiológica de la feminidad en caracteres, ámbitos educativos, o formas de ser y estar en el mundo, creemos, puede resultar una limitación del potencial transformador del propio paradigma en particular y de la Educación en general, si no se transmite o visualiza como formas posibles de la multiplicidad real que conlleva lo femenino, lo masculino o el género en sí mismo.

Seguidamente, se legitiman las teorizaciones sobre los “procesos de generización” y sus etiquetaciones duales, dando pie a una justificación esencialista de una diferencia, cuya modelación es realmente, artificial⁴. En este caso, podríamos iniciar el debate de hasta qué punto es posible invertir el argumento para decir que “el género crea (o más bien perfila) el sexo (cuerpo) de partida” (...) da significado a nuestros cuerpos, nos dice cómo debemos leerlos” (Coll-Planas, 2013:30). No obstante, ¿hasta qué punto es cierta la afirmación que hace el autor sobre el hecho de que según la visión constructivista “la cultura sea la que da significado a nuestros cuerpos y crea las diferencias entre un cuerpo de hombre y un cuerpo de mujer” (29)? Si bien es cierto que los sujetos perfilan y adaptan su físico a los cánones de belleza e imágenes referenciales de la masculinidad y feminidad en una sociedad y momento dado, esta capacidad de agencia transformadora tiene un límite que es básicamente, la posibilidad o no de engendrar y parir criaturas. Lo que sí es cierto es que en una sociedad donde “el género está tan arraigado en nuestra forma de aprehender el mundo(...)relacionarnos con los demás y estructurar la vida social”(35), la clasificación en hombres y mujeres puede limitar el desarrollo pleno y libre de las personas pues “rasgos emocionales o de personalidad que todos podríamos desarrollar, son escindidos entre los universos femenino y masculino”(48), censurando, reprimiendo o potenciándolos en las personas, conforme a la categoría genérica que les corresponde. Cabría pues preguntarse cuál sería el resultado de educar a dos criaturas de sexo masculino y femenino sin determinación genérica: ¿se reproduciría personal y emocionalmente la división “masculino y femenino”? ¿Se convertirían en dos personas semejantes a nivel personal y emocional? El límite o cuestión resulta de la imposibilidad de aislar a dos criaturas en su Educación para comprobar el grado de desarrollo de los “parámetros” que se asocian normalmente a lo masculino y lo femenino. La carencia de sociabilización real repercutiría en el propio desarrollo o maduración de las criaturas, restringiéndolo o incluso imposibilitándolo. ¿Se puede por tanto justificar una suerte de naturalización o determinación genérica

⁴ Cabe puntualizar una cuestión esencial: lo que aquí pretendemos cuestionar no es la existencia de una corporeidad sexuada femenina y masculina, sino la construcción de categorías teóricas genéricas derivadas, de forma estrictamente dual y cerrada, que pueden no ser representativas de la amplitud y complejidad real de los cuerpos sexuados. Coll-planas defiende la situación de esta dualidad genérica exclusiva a la cultura occidental a través de la alusión a otras culturas: “algunas culturas indígenas reconocen la existencia de un tercer género que agrupa a personas que comparten características masculinas y femeninas o que directamente no son clasificables dentro de las categorías hombre/mujer. Los indios norteamericanos reconocían la figura de personas *dos espiritus* que con su forma de vestir y en sus roles mezclaban caracteres masculinos y femeninos. En Mexico la cultura zapoteca contempla la figura de los *muxes* personas con cuerpo de macho que se visten y comportan como mujeres. Se considera que no son hombres y mujeres sino un tercer género”(2013:23). Se trata pues de una categorización que aunque se justifique de forma biológica, no visualiza la intervención de la cultura, y de los individuos, en la adaptación de sus cuerpos sexuados a esas categorías genéricas. Categorías o etiquetas que de la forma en que están construidas, pueden generar conflictos identitarios cuyas consecuencias repercutan a nivel social e incluso psicológico.

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?”
M^a Cristina Furió Rubio.

derivada de la existencia de una cultura básicamente generizada? ¿Sería realmente posible romper con esa generización?

Cuarto, finalmente, se trata a nuestro juicio de medidas basadas en un enfoque “mujer” y no en un enfoque “género”, obviando la relatividad, mínimamente dual, del género. Consideramos que la igualdad de género ha de trabajarse con niñas y niños, jóvenes, mujeres y hombres, por lo tanto, esta interpretación adolece de restricciones que, lejos de beneficiar a las niñas o adolescentes en particular, y al alumnado en general, permanece insuficiente.

Lo crucial radica en que el sistema mediante el cual se legitima primero la transmisión de modelos de identificación sexual y genérica, y segundo, que dichos modelos sean herméticos, exclusivos y excluyentes, no se cuestiona ni por las corrientes pedagógicas críticas tradicionales ni por las corrientes más actuales, como puede ser algunas de estas interpretaciones de la tendencia coeducativa.

La utilización de marcos normativos de identificación sexual y genérica cerrados y exclusivos como referentes explícitos e implícitos para el aprendizaje del género a través de los contenidos curriculares, los materiales escolares, etc., institucionaliza y legitima la norma restringente, y por consiguiente, la propia represión ejercida ampliamente en la sociedad contra aquellos que no concuerdan o no quieren concordar con los criterios visibles o implícitos que ella establece. Además, refuerza los resultantes de la interacción social en edades donde los conflictos psicológicos y sociales se acrecientan precisamente, por situarse en un proceso de construcción.

En resultas, ¿es posible plantear una interpretación de la pedagogía coeducativa que se deshaga realmente de las carencias estructuradas heredadas y vislumbrar una Educación otramente generizada o no generizada en los términos tradicionales?

C. Los límites de la coeducación: en busca de nuevas claves para adaptarse a la educación del siglo XXI. La incipiente pedagogía *queer*: transgrediendo la escuela desde sus márgenes...

I. Hacia una aproximación a la Teoría *queer*: (algunos) fundamentos e intenciones teóricas de referencia desde donde plantear una postura crítica contrastada.

Para fundamentar nuestra investigación, nos basaremos en algunas categorías analíticas y supuestos teóricos, sometiéndolos a una revisión. Una relectura que busca ser el resultado de una reflexión contrastada a partir de algunas tendencias teóricas e interpretativas que el amplio abanico, como cualquier otro, integra.

Nuestro interés radica fundamentalmente, en la concepción de “identidad” que se erige a través de esta teoría. Al partir de una concepción “des-ontologizada” de los mecanismos justificativos de la identidad, se procede a una destrucción de las limitaciones que por extensión, están al origen de la desigualdad y discriminación múltiple e interseccional. Primero, suponer una desconexión entre pre-determinación biológica, sexual, cultural y destino identitario, amplía las posibilidades de identificación con ese destino. Es más, al hacer explotar las categorías identitarias cerradas, obtenemos un mar de parámetros, actitudes y símbolos que moran a la espera de ser escogidos por los sujetos para performativizar, puntual e intersubjetivamente, una opción identitaria. De este modo, al eliminar las restricciones esencialistas deterministas, y censurar las etiquetas discursivas exclusivas, se produce un efecto de libertad y autonomía

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

de las posibilidades de significación. Además, gracias a “la política de alianzas identitarias” se facilita la unión intersubjetiva ante una reivindicación concreta. Más allá de si esa reivindicación concuerda o no con la esencia biológica, cultural, sexuada, porque puede ser integrada puntualmente, como una opción o elección. Ello refuerza los valores de solidaridad, cooperación, igualdad, respeto, tolerancia y no discriminación de lo no-normativo. Precisamente porque lo normativo desaparece con las identidades cerradas y predeterminadas.

II. Transgrediendo los límites del género/de la diferencia: la coeducación desgenerizada e interseccional o “el giro *queer* de la educación” (Alcoba, 2005:11)

¿Cómo y por qué podemos decir que parte de la pedagogía queer puede constituir un planteamiento crítico ajustado a las necesidades de la Escuela postmoderna?

La hipótesis de trabajo es la siguiente: del mismo modo que la teoría *queer* habría emergido como una “tercera ola” feminista, a saber, un avance en términos de inclusión y representatividad del movimiento y teoría feministas mediante la transgresión paulatina de determinados conceptos y líneas teóricas, la lectura *queer* de la Educación y la Pedagogía supondrían un avance en los mismos términos con respecto a la alternativa coeducativa o crítica feminista a la pedagogía crítica tradicional. Por una parte, gracias a la descolonización y flexibilización del currículo y sus fuentes, se actúa en la producción y transmisión de significados. Por otra, de forma complementaria, al partir de una concepción de identidad abierta y múltiple, performativa e intersubjetiva, se vislumbra mejor el panorama identitario real no solo del alumnado que puebla las aulas de las escuelas, sino del escenario social. Así, se potencia la comprensión y el diálogo entre la pluralidad de diferencias: al eliminar tanto las referencias normativas y unívocas, como las limitaciones justificadas de forma hipócritamente esencialista, se evitan construir discursos exclusivos y discriminatorios sobre las *di-ferentes* posibilidades de ser y estar en el mundo. Simultáneamente, se da visibilidad (y posibilidad) a la pluralidad real de posibilidades subjetivas, dentro de los límites arriba mencionados, otorgándolas por ende, un estatus de igualdad. Finalmente, todo ello descansa sobre un principio esencial: el cuestionamiento y reflexión crítica como motor y fuente de conocimiento. Un conocimiento que parte precisamente, del sujeto discente_ reforzado en su papel de educador/educando_ de forma intersubjetiva y relacional. Un sujeto que se quiere autónomo y emancipado gracias al fomento de la facultad misma de pensar y repensar-se a sí mismo en su individualidad subjetiva y en su relación con su entorno. Reconocer la apertura identitaria real y enseñar/educar en el respeto y tolerancia, incentivar el espíritu crítico y la producción intersubjetiva del conocimiento, concebido no en su inmutabilidad situada sino en su cuestionamiento constante,(sin caer en relativismos) permite pues transmitir los valores democráticos que requiere la convivencia en paz de esta emergente sociedad glocalizada (Romero, 2007).

Remitimos al estudio completo para tomar consciencia del desarrollo del debate. Los puntos de encuentro a los que finalmente llegamos se expresan a continuación.

La pedagogía *queer* supone un avance en términos de innovación; una radicalización de las pedagogías críticas, una exacerbación del elemento que desencadena la dialéctica reflexiva que constituye el proceso de enseñanza aprendizaje: el culto y potenciación del pensamiento crítico. Esto “lo *queer* exige que pensemos”(2005:32) pero deja al sujeto discente-docente que decida por él/ella misma, cómo pensar, aunque guiado por el profesorado en su función educativa.

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

El objetivo y la base de la pedagogía *queer* reside en incentivar un aprendizaje dirigido a pensar diferente, a “considerar lo impensable”, “a pensar lo que está prohibido pensar” (respecto de lo que a los modelos de identidad genérica y de sexualidad tradicionales y desiguales respecta) _mas allá de los límites institucionales_ a “cuestionar y problematizar todas las formas del buen conocimiento y la buena identidad”⁵.

D. La enseñanza de las ciencias sociales, un terreno óptimo para desencadenar la reconstrucción curricular en clave de género...no obstante, limitada por múltiples tintes discriminatorios.

Las ciencias sociales, debido su naturaleza y finalidad, tienen comprometida su neutralidad en mayor medida que otras materias. Esta rama constituye un terreno óptimo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, a saber, la enseñanza de determinadas aptitudes, valores y habilidades sociales necesarias tanto para el éxito de la convivencia en la sociedad adulta, como para el futuro ejercicio de una ciudadanía democrática y plena. Ostenta pues una especial relevancia para el tratamiento transversal de los valores, pues en palabras de Vera “son su propio fundamento y justificación” (1998: 59).

El potencial transformador de esta materia en particular está comprometido por la presencia constante del enfoque androcéntrico⁶ en el currículo de esta materia. Ello provoca la transmisión de un conocimiento de la Historia, de la geografía, de las ciencias sociales en general, al que se presupone vocación de integralidad y universalidad, pero que resulta de un enfoque sesgado sobre la Historia pasada y presente del mundo.

Tener la finalidad de recuperar el potencial crítico y transformador de la Escuela requiere recuperar el potencial crítico y representativo de las ciencias sociales y su contenido, en aras de facilitar los instrumentos de análisis para comprender los límites del modelo social, cultural y de género vigente, y transformarlo. “Pensar desde la complejidad” requiere la existencia de lo que Haraway (1995) denomina “conocimiento situado”, a saber, el reconocimiento explícito de la génesis del conocimiento que se enseña y se tiene por tal, en un punto determinado, desde una visión concreta y no universal. Ello permite garantizar el compromiso o responsabilidad para con el conocimiento que se genera, el reconocimiento de la situación subjetiva a cada investigador y docente, de sus valores y experiencias vitales, en relación a otras distintas, condicionar la pertinencia del mismo para un contexto dado. ¿Qué implicaciones conlleva la inclusión de este enfoque para con la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales, en la enseñanza secundaria?

E. La histori/a (ografía) y su didáctica: estado actual de la innovación en materia de didáctica de la Historia. La historia del género como innovación de la didáctica de la historia en la enseñanza secundaria.

¿Cómo y por qué se puede defender que la inclusión del enfoque de género en la didáctica de la Historia en la enseñanza secundaria puede suponer una innovación sistémica?

⁵ Notese que no se está proclamando una anarquía ética sino que precisamente, el pensamiento se potencia guiado por unos valores que subyacen a toda la teoría: pluralidad, tolerancia, libertad, no discriminación, igualdad.

⁶ Recordemos: cabe concebir el término “androcéntrico” en su más amplia acepción, entendiéndolo como aquel enfoque que centraliza una visión masculina, occidental, blanca y de clase alta como objeto referente y productor del conocimiento educable y científico.

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

La hipótesis de la que partimos y que se corrobora en este apartado es la siguiente: la introducción del enfoque de género en la didáctica de la Historia constituiría un cambio que tendría un claro impacto multidimensional en la materia. En lo que respecta al contenido, introducir la Historia del género eliminaría los brotes sexistas y androcéntricos del currículo oculto, permitiendo no solo materializar los valores democráticos constitutivos de la sociedad actual, sino ofreciendo una nueva visión de la Historia del mundo, más relacional, inclusiva y representativa, donde todo el alumnado, con independencia de su sexo/género, pueda reconocerse. Ello permitiría además reforzar el potencial transformador de la escuela, enseñando nuevos instrumentos de análisis desde donde poder abordar la crítica al régimen social y de género. En lo que respecta a la forma, el conjunto de innovaciones en materia de didáctica de la Historia se engloban básicamente en una renovación de las fuentes de conocimiento y su tratamiento en las aulas, como nuevas metodologías. El enfoque de género presenta y utiliza la mayoría de esas fuentes, al suponer una vía alternativa al conocimiento establecido y considerado como tal. Por este motivo, tanto en el contenido como en la forma, la introducción de la Historia desde el enfoque de género permitiría optimizar la performatividad de las innovaciones que se están elaborando e implementando en la didáctica de la Historia, de forma sistémica e integral.

¿Cómo concebir y abordar la pluralidad que representa el enfoque de género, en la Historia? ¿Por qué dicho enfoque constituye por su contenido, una innovación en la didáctica de las ciencias sociales, y más todavía, en la didáctica de la Historia?

La solución o resultado histórico planteado desde el enfoque de género depende fundamentalmente, de la interpretación del concepto de “género como categoría analítica” (Scott, 1990: 27). Habida cuenta de ello, dentro de la pluralidad que integra la teoría crítica feminista, ¿qué interpretación del concepto de “género” resulta más innovadora y adaptada a la realidad de género del siglo XXI?

La realidad del siglo XXI se caracteriza fundamentalmente por la pluralidad y multiplicidad identitaria. El alumnado de las escuelas actuales es un alumnado muchas veces multicultural, diverso, posmoderno, a la vez que a veces, manifiesta unas pautas de conducta e identificación sorprendentemente tradicionales, debido, posiblemente, a la persistencia del currículo oculto. Entre este alumnado, persisten las identidades de género tradicionales, solo que más diversas que antaño. A veces incluso, aparecen señas de identidad genérica y sexual ambiguas, indefinibles, transitables. Por lo tanto, incorporar el enfoque de género como perspectiva de referencia desde donde aprehender el conocimiento puede permitir abarcar una realidad mayor si se aplica desde el prisma adecuado. Ese prisma debe ser la combinación de las múltiples tendencias que interpretan esta categoría analítica y por consiguiente, aludiendo a Scott, el enfoque de género de la Historia. La historia de la relatividad del género representa, precisamente por su relatividad y su politización, una solución óptima para incentivar el potencial inclusivo del conocimiento que se presenta, para todXs. De este modo, “hablar de género” debe remitir a hablar de “construcciones culturales, históricas, de las diferencias sexuales”, en tanto que género se concibe como “la definición cultural del comportamiento que se define como apropiado para cada sexo dentro de una sociedad determinada y en un momento determinado” (Scott, 1990:28). Las “relaciones de género” deben entenderse por tanto, como un producto histórico y cultural.

Mas, ¿pueden existir límites asociados precisamente a la dualidad identitaria que ello conlleva, de acuerdo con esta concepción estática y cerrada de la identidad? Se buscan referentes identitarios para transmitirlos en el currículo, mas ¿no sería más democrático y representativo romper con modelos

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

referenciales cerrados y simplemente, transmitir posibilidades? En la sociedad del siglo XXI donde las identidades explotan y se multiplican, donde el propio concepto de identidad tradicional estática parece y se transforma, tiene sentido pretender presentar y transmitir identidades cerradas a través de los currículos educativos? ¿Tiene sentido enseñar microhistorias fragmentadas por etiquetas, o se deberá precisamente, ahondar en el vínculo e interrelación a través de una Historia intersextiva conjunta y múltiple en sí misma?

F. Queering/queering the History? Hacia una didáctica queer de la Historia...de la primera guerra mundial: límites, riesgos y potencialidades de un cambio radical de enfoque.

¿Es posible plantear la historia del género desde un enfoque *queer*?

Más todavía, ¿es posible vislumbrar una didáctica de la Historia basándose ciertos de los fundamentos teóricos e interpretativos de la teoría *queer*, especialmente, la identidad?

Concretamente, ¿Es viable plantear una didáctica de la historia de la primera guerra mundial desde el enfoque *queer*?

La hipótesis que aquí desarrollamos es la siguiente:

El sistema de sexo-género imperante en Occidente en la época contemporánea, época donde surge y emerge el debate feminista social y académico más sólido, estaba basado en la idea de la existencia de dos sexos masculino y femenino. El proceso de socialización (o domesticación genérica) convertía a los sujetos en hombres y mujeres, en base a la enseñanza de los roles, ámbitos, valores y conductas de su “sexo” de partida, justificándolas en un argumento de tipo fisiológico. Si no existe un debate teórico feminista que reniegue de la existencia de dos categorías genéricas es precisamente, porque la población se ubicaba mayoritariamente y sin grandes problemas, en dichas categorías. O más todavía, porque el poder de aculturación o domesticación ejercido desde la superestructura_ ideología e instituciones relativas a un régimen de género existente_ era totalizante, imperioso, implacable.

Concreticemos y enfoquemos el acontecimiento histórico o época histórica que pretendemos desarrollar en este trabajo: La historia de la primera guerra mundial. Partiendo de la historiografía oficial-tradicional, y de las distintas visiones ofrecidas por la/os historiadoras de género, (Nash, Scott, (1990), Duby y Perrot (1994), los periodos de guerras suponen un momento de flexibilidad y transformación global, causante o consecuente del conflicto. Específicamente, la primera guerra mundial puede considerarse como la primera guerra “total”: por primera vez, un conflicto armado sobrepasó los límites espaciales y funcionales del frente, para desarrollarse y manifestarse en la retaguardia, implicándola activamente en el desarrollo de la contienda. De este modo, el potencial de flexibilización, transformación o cambio al que antes aludíamos, no solo se tuvo lugar sino que su alcance se amplificó hasta el punto de irradiar a las instituciones más básicas. Una de ellas fue el propio régimen androcéntrico-patriarcal de género imperante. Durante la primera guerra mundial, las mujeres de forma masiva, debieron ocupar aquellos puestos, funciones y ámbitos destinados tradicionalmente a los varones. Ellas pusieron instalaron y mantuvieron una Economía y Sociedad en guerra en los territorios de los países beligerantes, llegando incluso a convertirse en motores reales de la propia guerra.

Habida cuenta de ello, nos surge la siguiente problemática:

¿Durante la primera guerra mundial, las mujeres no rompieron los moldes de su identidad, desarrollando funciones y potenciando valores en espacios tradicionalmente masculinos, sin dejar de ser e

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

identificarse como mujeres? Desde los marcos de significación coetáneos a ese momento histórico, ¿cuál era la identidad genérica asociada a esas mujeres si no un tránsito fijado entre dos categorías preestablecidas? ¿Podríamos considerar que durante la primera guerra mundial, las mujeres se convirtieron en sujetos *queer* *al desdibujar las barreras estables de significación genérica, transgrediendo los límites de la norma?* ¿Cabría por tanto la posibilidad de enfocar el estudio y didáctica de la historia de la primera guerra mundial desde la teoría *queer*?

Partiendo de esta problemática, se nos han planteado dos posibles líneas de debate, que a continuación presentamos.

Primera propuesta

A este respecto, cabe de nuevo una puntualización básica y fundamental. La teoría *queer* presupone una agencia consciente del sujeto *queer* en la transformación de su identidad. La transformación_ puntual_ de la identidad genérica femenina durante la primera guerra mundial se debió a un cambio en la superestructura, a nivel de la propia ideología de género, más que a una acción subjetiva o individual consciente por parte de las propias mujeres. Las necesidades del contexto constriñeron una flexibilización del férreo sistema de dualización genérica, una transformación o apertura de las instituciones familiares y sociales. Flexibilidad que aludiendo a determinadas posturas teóricas, tuvo su fin al terminar la contienda, aunque con algunas concesiones puntuales, en términos de derechos civiles y políticos. La acción destructiva desarrollada violentamente por los hombres “retornados” del frente tras el fin de la contienda, justificaría sobremanera nuestra tesis.

Aun así, existe un elemento disruptivo de la Historia que nos lleva a problematizar este mismo razonamiento: *¿Quién es, qué representa y qué pasa con la figura de la “garçonne”?*

Segunda Propuesta

Cabe retornar a algunos de los fundamentos teóricos alegados en el apartado anterior. Partiendo desde los supuestos de Foucault (1977), los sujetos *queer* parten de una concepción dual e inclusiva del poder como dominación y resistencia a la dominación. La relatividad del poder o “microfísica del poder” permite contemplar la posibilidad de resistencia a ese mismo poder, en este caso, normalizador, desde la periferia sistémica del orden que éste establece. Así, los sujetos *queer* “resisten desde los márgenes” (Trujillo, 2005:32) re-construyéndose una identidad a partir de la apropiación y re-significación de su heterodesignación como diferentes-otros-anormales-enfermos-monstruos. El discurso normalizador e institucionalizado es activa y conscientemente cuestionado desde su base: la diferencia que configura y heterodesigna para dar refuerzo a la normalidad, mediante su definición negativa, se vuelve contra ella. Su mera existencia supone visibilizar el cuestionamiento crítico de la postura erigida como norma, convirtiéndola en una mera visión entre otras existentes pero, desvalorizadas desde su posición de poder en su orden vigente, creado a su imagen y semejanza.

¿Sería posible aplicar este marco teórico y conceptual al estudio y didáctica de la primera guerra mundial? ¿Es posible realizar una historia del género sobre la primera guerra mundial desde la teoría *queer*?

Para dilucidar esta problemática, partiremos de la **hipótesis** siguiente: vamos a suponer que la identidad de género masculina de referencia se mantuvo constante o inmutable durante la primera guerra

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

mundial, mientras que la identidad de género femenina de referencia fue objeto_ y sujeto_ de una transformación.

En esencial, estas mujeres pasaron a realizar y desarrollar actividades productivas y sociales vinculadas tradicionalmente a los hombres. Por ello, no solo pasaron a reproducir modos de ser y estar en el mundo y en la sociedad del género opuesto, sino que en sí mismas, experimentaron y ejemplarizaron los valores asociados al desempeño de esas funciones económicas y sociales. Todo ello supuso un cambio, una transformación epistemológica en la significación de la identidad de género femenina, pero sin dejar de aparentar cuerpos sexuados femeninos, ni realizar las funciones y valores propios de su sexo/género. Quizá incluso, esta transformación del género pudo incluso afectar la propia base corporal o física, transformando o performativizando la apariencia de acuerdo con las nuevas necesidades y obligaciones funcionales. También, pudo hasta cuestionar o irradiar el propio deseo sexual, hasta el punto de cuestionar la propia heteronormatividad sistémica. En suma, la transformación afectó a la construcción de la identidad femenina hasta el punto de convertirla en una significación ambigua, que ya no se ajustaba a los cánones identitarios normativos preestablecidos. Una identidad “otra” diferente, inefable, imprecisa y fluida, múltiple en sus diversas manifestaciones.

¿Resulta por tanto posible utilizar este escenario empírico e identitario como base favorable para el estudio desde una perspectiva *queer*?

Situémonos ahora en las causas que motivaron o permitieron estas transformaciones identitarias. ¿En qué medida éstas no fueron fruto de las prerrogativas contextuales derivadas de la ausencia de hombres para alimentar la maquinaria social? ¿En qué medida, estas mutaciones identitarias no fueron el resultado de la obligada flexibilización de la superestructura institucional genérica, a causa de las necesidades del propio contexto? ¿Cabe por tanto desarticular la posibilidad o predisposición de una agencia consciente e intersubjetiva en el desencadenamiento de estas mutaciones en la identidad femenina mayoritaria? ¿Cómo se puede explicar la rapidez en que las mujeres transgredieron física, funcional, emocional y teóricamente, los límites de su identidad genérica, si no es suponiendo la existencia de una predisposición o voluntad de cambio? ¿Desde qué marco conceptual o real se puede vislumbrar la creación o existencia de dicha voluntad?

En este punto, cabe desviarse de nuevo del camino trazado por la historiografía oficial para abarcar un acontecimiento histórico fundamental para otra-historia: la historia de las mujeres y la historia contemplada desde el enfoque de género. No se puede abarcar la complejidad real subyacente al periodo de la primera guerra mundial sin aludir a la evolución y consolidación del movimiento social y político feminista, desde finales del siglo XVIII hasta principios del siglo XX. El caldo de cultivo que hizo posible la transgresión fugaz de las mujeres en su identidad asignada fue sin duda, las ideas gestadas, las reivindicaciones políticas, civiles y sociales construidas y planteadas por la lucha feminista, en suma, la integración en el ideario colectivo femenino de experiencias de participación, implicación e idealización de transformación del orden de género patriarcal preestablecido. El empoderamiento femenino teórico y experiencial derivado de este largo episodio histórico representó sin duda un incentivo para la acción sin cuestionamiento, sin límites identitarios. Una acción cuyo origen transformador de la identidad e imagen femenina debe situarse al comienzo de la percepción del impacto real de la propia existencia del feminismo social, político e ideológico. Habida cuenta de ello, aunque no se puede menospreciar la importancia de las transformaciones supraestructurales en el desencadenamiento de esta mutación identitaria resultante, la agencia ejercida por

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

las propias mujeres fue igualmente radical a la hora de potenciar esta mutación, incentivada desde el inconsciente colectivo femenino. Las mujeres actuaron, desde los márgenes, como sujetos históricos resistentes, generadores de su propia transformación como colectivo, a la vez que potenciaron la reconstrucción de la propia Historia. Una actuación que aunque se vio potenciada durante el periodo de guerra, ya se había iniciado con anterioridad.

Dicho lo cual, acabamos de abarcar la Historia de la primera guerra mundial desde algunos de los supuestos teóricos que plantea la teoría *queer*, lo que evidencia la posibilidad de su aplicabilidad en el estudio y enseñanza de este periodo histórico. Sin embargo, ¿Es legítimo esta interpelación teórica si partimos de una hipótesis que solo plantee las transformaciones de la mitad de la población? ¿Es representativa una teoría que explique y estudie una parte de la Historia? ¿No es precisamente esta parcialidad o unilateralidad del conocimiento, del que parten las teorías críticas feministas en general? ¿Partir de esta hipótesis no supondría reproducir lo criticado? Así y todo, ¿Qué indicios nos incitan a partir de semejante hipótesis? ¿Podríamos considerar, a través del concepto de relatividad intrínseco a la teoría feminista, y a partir de considerar el alcance de cualquier cambio supra-estructural, que la identidad de género masculina normativizada experimentó una transformación por defecto y de forma indirecta?

A este respecto, se puede considerar la mera existencia de una transición (en tránsito y sin rumbo cierto) o turbulencias en la propia identidad de género femenina, más todavía, la “ocupación” de espacios de significación reservados a “lo” masculino, supone ya, de manera indirecta, una variación en la propia identidad masculina. Ello se puede justificar, por un lado, en la propia definición relacional del concepto de “género”, anteriormente mencionada. Por otro, como también hemos indicado, por la apertura y flexibilidad de la propia ideología o sistema de género, que desde un nivel macro o supraestructural, incentivo o al menos, retroalimentó, estos cambios a nivel micro o subjetivo. Finalmente, la misma ocupación de esferas reservadas y definitorias del modelo de masculinidad por las mujeres pudo suponer en gran medida un desdibujamiento de las fronteras intrínsecas del Género_ apuntemos, dual y relativo por definición_ y por ello, indirectamente, un trastoque de la barrera simbólica y funcional que definía la diferencial sexual y genérica. Recordemos que las mujeres se trasladaron masivamente al espacio económico, industrial, político, ámbito público, en esencia; pasaron a desarrollar funciones “productivas” en particular y el rol conglomerante de “ganador de pan” en general, así como los valores y atributos asociados al cumplimiento del mismo. Ello pudo afectar directa o indirectamente, la propia construcción social y simbólica de dicha masculinidad, al perder o verse usurpada, de los atributos tradicionalmente que le eran asociados. ¿Cómo se distinguiría entonces socialmente a un hombre de una mujer si ambos pasaban a ejercer el mismo rol en la sociedad? ¿Qué argumentos permitirían de justificar la barrera social y cultural que sostenía un régimen de desigualdad social basado en la diferencia genérica y sexual? ¿Qué atributos servían entonces para legitimar fisiológicamente, la existencia de una diferencia sustancial y funcional de género? Precisamente, el tambaleo causado_ ¿o provocado?_ en el sistema cultural y social de género podría considerarse, perfectamente, un motivo para justificar la transmutación de los elementos que lo componen.

Llegados a este punto, cabría resituarse en nuestra problemática de origen, recordemos,

¿Es posible plantear la historia del género desde un enfoque *queer*?

Más todavía, ¿es posible vislumbrar una didáctica de la Historia basándose en los fundamentos teóricos e interpretativos de la teoría *queer*?

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?
M^a Cristina Furió Rubio.

Concretamente, ¿Es viable plantear una didáctica de la historia de la primera guerra mundial desde el enfoque *queer*?

Llegados a este punto, consideramos que dada las particularidades de los periodos bélicos (Nash), y concretamente, teniendo en cuenta las sucedidas durante la primera guerra mundial, resultaría posible aplicar el enfoque *queer* para estudiar la Historia del género durante los mismos. La aplicación del mismo como punto de referencia desde el cual estudiar la Historia del género en su conjunto queda fuera de los límites fijados por los objetivos de nuestro trabajo, por lo cual lo dejaremos al libre albedrío de quien considere introducirse en la investigación de esta materia, quizá dentro del marco de una tesis doctoral. Por lo tanto, tal y como se especifica en los objetivos de este estudio, este nuevo enfoque innovador para la didáctica de la primera guerra mundial se basará en el fondo, en la historia del género, para abordar puntualmente los hechos desde la teoría *queer*.

III. In(conclusiones): un punto de partida desde donde reflexionar la transformación de la educación y las ciencias sociales en clave de género..queer.

En aras de dibujar una respuesta que vaya encaminada hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales, hemos transitado por las diferentes propuestas pedagógicas críticas que desde el amplio abanico que integra la teoría feminista, se han sucedido y consensuado en la Academia y en las aulas. Desde una posición reflexiva, hemos tratado de analizar las tendencias mayoritarias y valorar su grado de adaptabilidad a la realidad social de comienzos de siglo XXI. Por ello, partiendo de la hipótesis que las teorías que emergen en un contexto son aquellas que nacen y se embeben de las problemáticas latentes en ese mismo contexto, hemos iniciado el debate acerca de la adecuación de la pedagogía *queer* como propuesta más actual ante los retos que plantea desconstruir el legado sexista del currículo oculto e incorporar nuevos valores y principios que permitan una mayor representatividad y “educabilidad” de la escuela. Nuestra postura ha tenido siempre en cuenta la existencia de la amplia diversidad que es inherente tanto a la teoría feminista como a la teoría *queer*, enfocándola desde el análisis crítico y contrastado.

El límite lo marca de nuevo, la naturaleza del trabajo, pues para demostrar en la realidad la corroboración o refutación de nuestra hipótesis de partida, haría falta llevar este trabajo a un aula de secundaria y realizar el estudio de la unidad desde la perspectiva y con las herramientas que aquí proponemos. Esto lo dejaremos al arbitrio de algún/a atrevida que venga a bien encaminarse en la experimentación práctica de un debate, que a lo mínimo, se encuentra emergiendo.

Bibliografía

- **Bibliografía específica en estudios sobre el currículo, pedagogía y educación.**

DOMÈNECH FRANCESCH, Joan. [2009] 2010. *Elogio de la Educación lenta*. Barcelona: Graó.

TADEU DA SILVA, Tomaz. 2001. *Espacios de identidad: nuevas visiones del currículo*. Barcelona: Octaedro.

VERA MUÑOZ, M^a Isabel. “El valor de la igualdad de género, etnia y estatus social en los currícula de primaria y secundaria”, ponencia realizada en el panel “los valores y la didáctica de las ciencias sociales”, incluido en el IX Simposium de Didáctica de las ciencias sociales. Lleida, 1998.

- **Bibliografía específica en didáctica e innovación en Ciencias sociales, Historia y Geografía**

BARROS, Carlos. 2008. “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia.” en *Nonnullus, revista digital de historia*, nº2. Enero-Abril, pp 71-89.

GOMEZ RODRIGUEZ, Ernesto. “La didáctica de las ciencias sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos”, ponencia realizada en el panel “los valores y la didáctica de las ciencias sociales”, incluido en el IX Simposium de Didáctica de las ciencias sociales. Lleida, 1998.

PRATS, Joaquín (coord.), Miquel ALBERT, concha FUENTES, J.M^a GUTIERREZ, F. Xavier HERNANDEZ CARDONA, Ramón LOPEZ FACAL, Pedro MIRALLES, Sebastián MOLINA, Pilar RIVERO, Joan SANTACANA. 2011. *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, Colección Formación del profesorado. Educación secundaria. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.

PRATS, Joaquín (coord.), Rafael PRIETO-PUGA; Joan SANTACANA, Xosé SOUTO, Cristófol A. TREPAT, 2011. *Didáctica de la Historia y la Geografía*. Barcelona: Graó. Colección Formación del profesorado. Educación secundaria. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.

SAMPER RASERO, Lluís. “Las desigualdades en el currículo de ciencias sociales. Género, etnia y estatus social”, ponencia realizada en el panel “los valores y la didáctica de las ciencias sociales”, incluido en el IX Simposium de Didáctica de las ciencias sociales. Lleida, 1998.

- **Bibliografía específica en materia de Enfoque de género en educación, coeducación o pedagogía crítica feminista.**

ABAD, M^a Luisa, Azucena frias, Nieves Blanco; Montserrat Cumellas, M^a Pilar Jiménez; Francesc Padró, Presentación Perales, Rafael A. Ruiz, Carmen Sierra, Nuria solsona, Rafaela Subias, Marina Subirats; Amparo Tomé, Pilar Tudela. 2002. *Género y Educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.

ALARIO TRIGUEROS, Ana I. , Rocío ANGUITA MARTINEZ, “¿la mitad de la humanidad forma parte de la diversidad? El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa” en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 36, Diciembre 1999, pgs.33-43.

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?”
M^a Cristina Furió Rubio.

BENAVENTE, Jose M^a y Adela NUÑEZ, 1992. “El androcentrismo en la enseñanza de las ciencias sociales” en *Del Silencio a la Palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de asuntos sociales.

COBO BUENDÍA, Rosa (coord.) 2006. Interculturalidad, feminismo y educación. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia. Los libros de la Catarata. Cuadernos de Educación.

GONZÀLEZ, Anna y Carlos LOMAS, (coord.).2001. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó. Cap. 9-11.

GARCÍA, Clara y Montserrat ROSET. “Sexismo y co-educación en el área de ciencias sociales”, en *Del silencio a la palabra*. 1992. Madrid: Instituto de la mujer. Ministerio de asuntos sociales.

HIDALGO, Encarna, Dolores JULIANO, Montserrat ROSET y Àngels CABA. 2003. *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

MORENO, Montserrat. “La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza. La Historia y la matemática” en EDUCERE, PERSPECTIVA DE GENERO, AÑO 5, N^o 14, JULIO - AGOSTO - SEPTIEMBRE, 2001.

SANTOS GUERRA, M.A (coord). 2000. *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

SUBIRATS, Marina y Amparo TOMÉ. 2007. *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

SUBIRATS, Marina. 2012. “L’èxit educatiu de les dones. S’ha acabat la discriminació?”, *Temps de educació*, 43. Universitat de Barcelona. pp 73-84.

- **Bibliografía específica en la temática queer**

BUTLER, Judith. 2006. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós

---. [2007]2013. *El género en disputa. El feminismo o la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós

COLL-PLANAS, Gerard. 2013. *Redibujando el género*. Barcelona-madrid: Egales.

CÓRDOBA, David, Javier SÁEZ, Paco VIDARTE, 2005. *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*, Madrid-Barcelona: Egales.

FORCADES VILA, Teresa. 2007. *La teología feminista en la Historia*. Barcelona: fragmenta editorial.

GREZNER, Joana G. “Entrevista a Teresa Forcades para el semanario *Pikara Magazine*”, *publicado online el 8 de Enero de 2014*,. Extraído en url en <http://www.pikaramagazine.com/2014/01/cuando-no-obedeces-a-intereses-claros-eres-incomoda-para-unos-y-otros/>, consultado el 10 de Mayo de 2014.

HARAWAY, Donna. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Valencia: editorial Cátedra. Colección feminismos. Universidad de Valencia.

JO VULL SER RADICAL! Una guia educativa per treballar la construcció d’identitat de gènere a 4rt d’ESO i Batxillerat. <http://www.edualter.org/material/genere/>

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?”
M^a Cristina Furió Rubio.

PIÉ BALAGUER, Asunción. 2009. *Educació social i teoria queer. De l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona : Editorial UOC. Universitat oberta de Catalunya.

PRECIADO, BEATRIZ. [2002]2011. *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Editorial Anagrama.

RUBIN, Gayle. [1975] 1986. El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo“, *Nueva Antropología* vol. VII, no. 30, México D.F.

TALBURT, Susan, Shirley R. STEINER, 2005. *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graò.

- **Bibliografía específica en historia de las mujeres e Historia del género**

DUBY, Pierre y PERROT, Michelle. 1994 *Historia de las mujeres de occidente. Vol IV. Historia de las mujeres en el mundo contemporáneo*. Madrid: Taurus

SCOTT, Joan W. “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en AMELANG, James y Mary NASH (eds.), 1990. *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valencina d'Estudis i Investigació.

- **Otras referencias bibliográficas relacionadas**

Amorós, Celia. [2005]2007. “ La dialéctica del sexo” de Shulamith Firestone: modulaciones feministas del freudo-marxismo” en *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad*. Vol. 2. pp 70-118.

---. “Globalización y orden de género” en *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Vol. 3. pp 301-331.

---. “Feminismo y multiculturalismo” en *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad*. Vol. 3 pp 215-263.

---. “Sujetos emergentes y nuevas alianzas políticas en el paradigma informacionalista” en *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad*. Vol.3 pp 333-373.

BAUMAN, Zigmunt.2005. Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias. Barcelona: Paidós.

BECK, Ulrich. “La revuelta de los superfluos”, *El país*. 27/11/2005.

FOUCAULT, Michel. [1976]1977. “La voluntad del saber” en *Historia de la sexualidad*, vol. 1. Mexico: siglo XXI editores.

SENNETT, RICHARD.2000. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos.

“Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales: ¿La historia de la primera guerra mundial en clave queer?”
M^a Cristina Furió Rubio.