



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SECRETARÍA DE POSGRADO

**Culturas universitarias y escolares
generizadas. Acerca de la enseñanza de la historia
en y desde la Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación, de la Universidad
Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), 1993-2019.**

Autora: Mg. Milagros M. Rocha

Tesis para optar por el grado de Doctora en Historia

Directora: Dra. Adriana Valobra
Co-Directora: Dra. Silvia Finocchio

Ensenada, 21 de diciembre de 2023

Resumen

La historia escolar -y universitaria- generizada, por largos años ha priorizado el estudio del sujeto varón, en diferentes versiones acorde al tiempo y espacio enseñado. Esos sesgos, que se constituyeron como parte del código disciplinar generizado de la historia, dejaron por fuera a las mujeres como actrices del pasado. Primeramente de manera excepcional y, posteriormente de modo creciente, las mujeres comienzan a recobrar voz en la historia enseñada, como investigada. Bajo este marco nos interesa indagar cómo ingresa la historia de las mujeres y la categoría de género y cómo se desarrollan los procesos de institucionalización de estos enfoques en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en general y en el Profesorado de Historia, en particular.

Proponemos, para ello, una problematización en cuatro entradas. La primera presenta un marco general de los antecedentes en dicha universidad y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). La segunda profundiza en la carrera de Historia, a partir de los dos últimos Planes de Estudio (1993 y 2011), programas de materias y voces docentes. La tercera, explora cómo se desarrollan los procesos formativos en género y mujeres, desde las voces de docentes que transitaron el nivel de grado en diferentes momentos. La cuarta, puntualiza en la historia escolar a través del análisis de la cultura normativa, prácticas docentes y construye una cartografía que evidencia cómo se releen los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, qué contenidos se abordan y qué materialidades las sustentan.

En suma, una investigación que medita sobre los cambios y continuidades en las culturas escolares y universitarias con relación a la Historia de las mujeres, en la ciudad de La Plata.

Palabras claves: mujeres, género, culturas escolares, culturas universitarias, código disciplinar de la historia.

Abstract

Gendered school - and university - history has for many years prioritized the study of the male subject, in different versions according to the time and space taught. These biases, which were constituted as part of the gendered disciplinary code of history, left women out as actresses of the past. Firstly in an exceptional way and, later, increasingly, women begin to regain a voice in the history taught, as well as researched. Under this framework we are interested in investigating how the history of women and the gender category enter and how the processes of institutionalization of these approaches are developed at the National University of La Plata (UNLP) in general and in the History Faculty, in particular. .

To this end, we propose a problematization in four entries. The first presents a general framework of the background at said university and at the Faculty of Humanities and Educational Sciences (FaHCE). The second delves into the History major, based on the last two Study Plans (1993 and 2011), subject programs and teaching voices. The third explores how training processes in gender and women develop, from the voices of teachers who passed through the degree level at different times. The fourth focuses on school history through the analysis of normative culture, teaching practices and a cartography is built that shows how the Curricular Designs of the Province of Buenos Aires are reread, what contents are addressed and what materialities support them.

In short, an investigation that meditates on the changes and continuities in school and university cultures in relation to the History of women, in the city of La Plata.

Keywords: women, gender, school cultures, university cultures, disciplinary code of history.

Agradecimientos

Quiero agradecer el acompañamiento de mis directoras, Adriana Valobra y Silvia Finocchio, quienes fueron soporte afectivo, emocional y académico.

A quienes, desde sus voces, me permitieron tejer antecedentes y armar la trama. Agradezco, en ese sentido, las entrevistas realizadas a Verónica Cruz, Julieta Alcoba, Adriana Valobra, Ariel Martínez, Laura Lenci, Felipe Venero, Pablo Rosell, Micaela Valiente y la comunicación con la Dirección de Políticas Feministas, de la Universidad Nacional de La Plata.

A quienes entrevisté en el marco de mi tesis de Maestría. Sus voces me permitieron darle continuidad a la investigación. Agradezco a Ana Julia Ramírez, José Amícola, María Luisa Femenías, Silvia Mallo, Gonzalo de Amézola, Juan Carnagui, Gastón Guzmán y Ada Ferrero. Y agradezco, también, a lxs docentes de la carrera de Historia que, desde sus experiencias, aportaron sustantivamente a la indagación.

A mis compañeras de la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, especialmente a Pina Garriga, Viviana Pappier, Virginia Cuesta y Cecilia Linare, por las entrevistas y por los aportes atentos y amorosos.

A Victoria Obregón, Gisela Manzoni, Luisina Bolla, Leandro Stagno y Julia Villaro, por los cálidos intercambios y revisiones de capítulos.

Agradezco a graduadxs de Historia y a lxs practicantes que, con sus valiosas respuestas, me permitieron explorar en la práctica.

Agradezco la Beca de Finalización Doctoral de CONICET que obtuve en 2022. La misma me dio la posibilidad no sólo de concentrarme en la escritura de la tesis y acelerar tiempos de análisis y reflexión, sino también ingresar formalmente al Centro Interdisciplinario de Investigación en Género (CInIG), espacio que atesoro y del que agradezco formar parte.

De nuevo a Indi, por su capacidad inmensa de trabajo, generosidad y confianza.

Al “grupo de tesis” (Rosario Gómez Molla, Esteban Barroso, Gisela Manzoni, Fabiana Rey, Fabiana Corrales, Ailín Basilio Fabris y Lucas Bruschetti) quienes me acompañaron en la antesala de producción de la tesis, leyendo largos y difusos borradores.

A la educación pública, espacio donde trabajo, me formé y seguiré formando.

A mis afectos cercanos por el cariño y paciencia. A mi familia, sostén y refugio de lo cotidiano. Fueron dos años intensos de escritura, de muchas emociones en ese camino que coincidieron con mi maternidad. Por eso, nuevamente a mi familia, por enseñarme, entre otras cosas, otras dimensiones del tiempo.

Por último, a la danza. Otro tiempo. Agradezco a la danza africana el encuentro en movimiento. Otro espacio y otro ritmo nutridos en la complicidad compartida.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción | 5 |
| 1. Génesis de la indagación y delimitación del problema..... | 5 |
| 2. Historia de las mujeres, entre la historia investigada y la historia enseñada..... | 8 |
| 3. Decisiones teórico-metodológicas..... | 16 |
| 4. Plano de apertura..... | 21 |
| | |
| Capítulo I: Transformaciones en las culturas universitarias generizadas: investigar, enseñar y gestionar en la FaHCE-UNLP | 26 |
| 1. Investigar en un Centro propio..... | 31 |
| 2. Enseñar y aprender con nuevos paradigmas de equidad de género..... | 46 |
| 2.1. Propuestas en posgrado..... | 50 |
| 2.2. Apuestas en grado..... | 54 |
| 3. Gestionar con políticas de género..... | 61 |
| 3.1. Gestionar por una universidad sin violencias de género..... | 65 |
| 4. Consideraciones finales | 72 |
| | |
| Capítulo II. Género y cultura departamental. Tradiciones, transformaciones y resistencias en la carrera de Historia de la FaHCE-UNLP | 74 |
| 1. Cómo ingresa la perspectiva de género y mujeres en la carrera de Historia..... | 77 |
| 2. Mujeres y género: cambios y continuidades en el currículum estructural-formal..... | 90 |
| 3. Ideas y prácticas docentes interpelan el código disciplinar generizado..... | 108 |
| 4. Consideraciones finales..... | 115 |
| | |
| Capítulo III. Entre formar y formar-se sobre Historia de las mujeres y género. Reflexiones de docentes sobre cómo aprendieron y enseñan historia | 118 |
| 1. Formar y formar-se en mujeres y género en la carrera de Historia, desde los '80... | 122 |
| 2. Devenires en la formación inicial entre los '90 y 2000..... | 135 |
| 3. Entre formar y formar-se sobre Historia de las mujeres y género luego del 2011... | 146 |
| 4. Consideraciones finales | 159 |
| | |
| Capítulo IV. Historia de las mujeres en las culturas escolares desde las voces docentes | 162 |
| 1. Cambios en las continuidades de un código disciplinar generizado..... | 166 |
| 2. ¿Prácticas indómitas? Género y mujeres en la enseñanza de la historia, de la antigüedad al siglo XIX..... | 174 |
| 3. Experiencias intersticiales: enseñar el siglo XX con perspectiva de género y mujeres..... | 187 |
| 4. Del <i>qué</i> al <i>cómo</i> se enseña historia de las mujeres y género: desafíos, abordajes y confines..... | 199 |
| 5. Consideraciones finales..... | 207 |
| | |
| Reflexiones finales | 209 |
| Anexo | 217 |
| 1. Capítulo I..... | 217 |
| 2. Capítulo II..... | 226 |
| Bibliografía | 250 |

Introducción

Como quien dice: anhelo,
vivo, amo,
inventemos palabras,
nuevas luces y juegos,
nuevas noches
que se plieguen
a las nuevas palabras.
Hagamos
otros dioses
menos grandes,
menos lejanos,
más breves y primarios.
Otros sexos
hagamos
y otras imperiosas necesidades
nuestras,
otros sueños
sin dolor y sin muerte.
Como quien dice: nazco,
duermo, río,
inventemos la vida
nuevamente
Susana Thénon (2019, p. 25)

1. Génesis de la indagación y delimitación del problema

Me permito comenzar con el poema de Susana Thénon porque, si tuviese la posibilidad de inventar de nuevo la vida, me pregunto qué haría. Y le pregunto a quién lee, qué haría. Por lo pronto, inventaría un mundo más justo, menos desigual, más redondo como diría Paulo Freire (1992), con derechos ganados tempranamente. Aunque, pensándolo bien, esas conquistas forman parte de nuestra historia y me interesa saber cuáles y cómo, qué historias en fin, forman parte de la Historia y, con ello, qué voces del pasado traemos al presente. Algunas de estas ideas fueron el fermento para este estudio.

En ese sentido, varias preguntas estructuran esta tesis. Sin embargo, una de ellas resulta el motor y le da origen a esta investigación. Como docente de historia, me proponía incluir contenidos vinculados a la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y me pregunté con qué recursos y formación contaba. Esta reflexión, que nace al calor de mi práctica docente en la escuela Secundaria, se conecta con el interrogante de Graciela

Morgade respecto a “cómo se traduce en la vida cotidiana escolar, en cada aula, un “enfoque” cuando la formación de base de lxs interlocutorxs no lo contuvo” (Morgade, 2016, p. 80).

En efecto, este planteo me llevó a la búsqueda de bibliografía para incorporar la ESI en las clases y programas. Sobre algunos períodos, tenía mayor formación y recursos para abordar la perspectiva de género y mujeres, no así en otros. En diálogo con mi experiencia docente, fui tomando cursos y seminarios para alimentar mis inquietudes.¹ Ese proceso me permitía reponer contenido y perspectivas que no habían sido parte de mi formación de grado.² De esta manera, la formación continua y los espacios de socialización profesional me generaron, igualmente, la posibilidad de compartir jornadas, talleres y escribir sobre la enseñanza de estos temas, en el ámbito universitario como escolar, con colegas de mi disciplina (Gavrila y Rocha, 2012; Pappier y Rocha, 2022) y de otros campos disciplinares, como filosofía (Bolla y Rocha, 2020, 2021, 2022), francés y geografía (Realini, Rocha y Vieguer, 2023). Estas mediaciones humanas (Ferry, 1997) aportaron a mi formación y, a su vez, me permitieron el ejercicio de reflexividad sobre la formación que recibí en el Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), transitado entre 2003 y 2010. Por otra parte, acompañando desde el 2016 a la fecha, el dictado del seminario “Problemáticas de la Enseñanza en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales”, perteneciente a la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, a cargo de Silvia Finocchio, he tenido la posibilidad de escuchar otras experiencias docentes, de otras carreras, que se

¹ Realicé las capacitaciones docentes en torno a la ESI en una escuela de la Provincia de Buenos Aires y, posteriormente, en uno de los colegios de pre-grado de la Universidad Nacional de La Plata. En 2016, en el Liceo Víctor Mercante, cursé el taller “Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza”, organizado por la Pro-secretaría de Asuntos Académicos de la universidad. Como docente de la institución, a su vez, realicé otros talleres que ofrecen año a año con relación a esta temática. En 2017, el Taller "Género en el aula. Una introducción a las categorías de género en el espacio escolar", dictado por Adriana Valobra. En 2019, el Taller “Varones, masculinidades y ESI. Violencias, complicidades y políticas de cuidado”, a cargo de Luciano Fabbri. En 2020, un curso sobre “Cuidados y cuerpos sexuados en el aula”, dictado por Gregoria Cochero y Mariela Sarlinga, entre otros. Asimismo, evoco los seminarios de posgrado cursados, dictados por docentes expertos en la materia.

² En principio, mencionar que a lo largo de mi carrera de grado, fueron reducidas las instancias en donde tomé contacto con estos enfoques. Estudié bajo el Plan 1993 y, rememorando, puedo nombrar tres materias que fueron significativas en este sentido: una Materia Problema de Historia Argentina, Metodología I e Historia General V. La primera, es una materia optativa que cursé con Adriana Valobra, en 2006. Eso me permitió acercarme a temáticas vinculadas a género y feminismo. La segunda, también optativa y dictada por la misma docente, ofrece herramientas formativas para las prácticas de investigación. Ésta me dio la oportunidad de bosquejar un proyecto de exploración en el que me propuse rastrear en archivos judiciales, puntualmente el delito de insultos y calumnias hacia las mujeres, en tiempos de Rosas. Respecto a General V, además de leer textos de Joan Scott cursando el práctico con Ana Julia Ramírez, al momento de rendir el final de la materia, en 2010, recuerdo dar el tema especial recorriendo distintas unidades del programa relacionándolas con género.

asemejan a la mía. Esto es, identifican una baja presencia de estas perspectivas en su formación inicial y problematizan ese devenir.

Esta inquietud, que me acompaña desde hace tiempo, la materialicé en mi tesis de Maestría (Rocha, 2018). Allí indagué en la carrera de Historia de la UNLP, en Planes de Estudios, programas y voces docentes. En esta oportunidad, retomo esta pregunta inicial como vector de esta investigación doctoral, ampliando el universo de análisis, profundizando en las culturas universitarias y buceando en el estudio de las culturas escolares respecto de la enseñanza de la Historia de las mujeres y género. Así, se referencia lo historiográfico y la enseñanza, desde categorías como culturas universitarias y escolares, currículum y formación docente. Es desde aquí que a continuación presento el contexto en donde se inscribe esta pesquisa, los antecedentes y el marco teórico que la sostiene.

Este recorrido personal que me he permitido está inescindiblemente vinculado a un proceso social progresivamente transformador³. En los últimos años, impulsadas por un creciente y cada vez más visible movimiento feminista, han aumentado las demandas sociales en contra de las violencias sexistas. Este planteo se sustenta, por ejemplo, a partir de las masivas marchas por *#Ni Una Menos* convocadas desde el 2015, los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Trans, Travestis, Bisexuales,

³ Referenciamos algunas de ellas, desde la vuelta de la democracia al presente. Durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), se aprueba la Ley de divorcio y comienzan a desarrollarse los Encuentros Nacionales de Mujeres. El primero de ellos, se desarrolló en 1986 en Buenos Aires, con escasa participación (Alma y Lorenzo, 2009). Posteriormente, en 1987, en el Encuentro de Córdoba se creó la Corriente 8 de Marzo y en 1988, en el Encuentro de Mendoza, “fue la oportunidad para la organización del primer taller autoconvocado sobre aborto y de la primera red de investigadoras feministas” (Ciriza y Rodríguez Agüero, 2020, p. 168). Los encuentros entre mujeres durante los '80 y '90 han sido muy importantes, generando instancias de reflexión, acompañamiento, dando lugar a la realización de cursos, seminarios, congresos, publicación de revistas. Durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999), en julio 1992, en Buenos Aires, se lleva adelante la primera “Marcha del orgullo gay-lesbiano”. Dicha convocatoria fue creciendo, participando inicialmente doscientas personas y, para 2015, se calcula una concurrencia de doscientas mil (Adamowsky, 2020). Bajo los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007 al 2015), se sancionan numerosas leyes que abogan por los derechos: en 2005, la Ley de Promoción y Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley N° 26061), en 2006, Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150); en 2010, Ley de Matrimonio Igualitario (Ley N° 26.618); en 2012, Ley de Identidad de Género (Ley N° 26.743); en 2013, Ley Nacional de Centros de Estudiantes (Ley N°26877). Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se aprueba la Ley Micaela (Ley N° 27499) en 2018 y se promulga en enero de 2019. Dicha Ley postula la capacitación obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. En la gestión de Alberto Fernández (2019-2023) se aprueba la Ley N° 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) entrando en vigencia en enero de 2021. La misma promueve la obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita. Por su parte, en junio de 2021, se sancionó la Ley N° 27.636 de Promoción del Acceso al Empleo Formal para personas Travestis, transexuales y transgénero “Diana Sacayán y Lohana Berkins”

Intersexuales y No Binaries⁴ (antes Encuentros Nacionales de Mujeres), el Paro Internacional de Mujeres (#8M). Éstas, entre otras acciones, ponen sobre la mesa la importancia de abordar estas temáticas no sólo en los espacios educativos sino, como lo expresa la Ley Micaela (2018), como parte de la formación de toda aquella persona que se desempeña en la función pública. Esta agenda social, cada vez más convocante, visibiliza a la mujer como agente activo disputando sus derechos en espacios públicos y el aula y la universidad también se transforman con ella y, a su vez, la dinamizan.

A continuación, ofreceré un somero recorrido por los antecedentes que se vinculan con la investigación en historia de las mujeres y la enseñanza en historia de las mujeres. Luego, abordaré la construcción del objeto y los conceptos ordenadores que nos permitieron explorarlo, así como las estrategias metodológicas construidas para alcanzar los objetivos propuestos.

2. Historia de las mujeres, entre la historia investigada y la historia enseñada

Si bien el acontecer de los últimos años vislumbra cambios y visibilidad de estas perspectivas, el movimiento feminista no es nuevo y su vinculación con el ámbito académico tampoco. Como síntoma de los avances del movimiento feminista en Estados Unidos y Europa, las mujeres comenzaron a exigir el reconocimiento académico a su producción teórica y empírica (Harding, 1996; Haraway, 1995; Maffia, 2007). Las académicas norteamericanas y europeas hicieron aportes a la noción de sujeto cognoscente y a la comprensión de la exclusión y subordinación femenina (entre otras, la obra de Gayle Rubin, Michelle Rosaldo, Sandra Harding, Evelyn Fox Keller, Gerda Lerner). Gran impacto en la historiografía tuvieron las obras de Joan Scott, Karen Offen, Joan Kelly Gadol, Nathalie Zamon Davies (Barrancos, 2005).

En particular, la Historia de las mujeres fue una disciplina pionera en colocar a las mujeres en el centro de la escena histórica y cobró impulso de la mano de la historia social, en especial, en la Escuela de los Annales quien recuperó experiencias de actores históricos antes no indagados, aunque sin cuestionar los modos en que se constituyeron las mujeres como tales. Por su parte, las reflexiones del marxismo inglés, preferentemente, presentaron a los sectores silenciados dentro del relato histórico con su

⁴ En 2019, se llevó a cabo el Encuentro Nacional de Mujeres en la ciudad de La Plata y allí se debatió el cambio de nombre en pos de reconocer el carácter plurinacional y a las disidencias sexuales que participan en estos encuentros.

“historia desde abajo” (Sharpe, 1993) y supeditaron la diferencia sexual a la de clase, posición prontamente cuestionada por las mismas integrantes de esa corriente, que –no obstante- no lograron romper con la idea de subordinación en última instancia (Hobsbawm 1987, Scott, 1993).

A partir de la década del ‘60, el campo historiográfico se diversificó y se transformó. La historia social se consolidó académicamente “indagando en la copiosidad de la experiencia humana; la historiografía marxista británica propuso incluir a los ausentes” (Felitti y Queirolo, 2009, p. 32), a los “sin voz”.

Los años ‘60 dejan una estela de concientización social:

los movimientos de descolonización, el —blackpower—, la juventud clamando por llevar la imaginación al poder, las primeras manifestaciones de los grupos de diversidad sexual y la creciente visibilidad e influencia del feminismo de la segunda ola, reforzaron los cambios en el paradigma científico. Las demandas de inclusión que se daban en las calles y el creciente reconocimiento internacional de la cuestión de la mujer, se trasladaron al campo académico y dieron lugar a un original y valioso cruce entre el compromiso político, la militancia y el trabajo universitario (Felitti y Queirolo, 2009, p. 35).

En este marco, nace la historia de las mujeres con el objeto de darle lugar a la participación, junto a aportes femeninos construidos a lo largo del tiempo. Visibilizarlas habilitó un florecimiento de investigaciones, nuevas preguntas que hacerle a las fuentes históricas y el desafío de correrse de discursos esencialistas. Sin embargo, se construyó una modalidad que priorizó el estudio de mujeres blancas, de clase media y heterosexuales, invisibilizando de esta manera otras identidades: mujeres afrodescendientes, indígenas, migrantes, pobres, lesbianas. Frente a esta edificación sesgada, pronto emergieron posturas y planteos alternativos (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009). La incorporación de la categoría de género aportó otros matices argumentando la diferencia sexual a partir de una construcción socio-cultural y cuestionó los determinismos biologicistas, aunque no necesariamente borró el binarismo sexual. A partir de la década de los ‘70, la concepción de lo que se considera Historia sufre una resignificación respecto a la Historia total de los *Annales*. La historia de los grandes relatos entra en aprietos ante nuevos interrogantes que florecen. Peter Burke (2003) afirma que en los últimos treinta años han surgido una multiplicidad de historias sobre temáticas que anteriormente no eran consideradas como tales, por ejemplo: la niñez, la

muerte, la locura, el clima, los gustos, “nos hemos desplazado del ideal de la Voz de la Historia a la heteroglosia, definida como un conjunto de –voces diversas y opuestas” (Burke, 2003, p. 20). Es en la renovación que recogen las décadas de los ‘60 y ‘70 que se retorna la historiografía francesa, la historia narrativa, la historia política, las biografías, los individuos y es cuando irrumpen una multiplicidad de sujetos acallados por las formas de concebir, escribir y enseñar la historia. Las clases subalternas: campesinos, esclavos, soldados, niños, obreros, recobran mayor visibilidad y, a su vez, la disrupción que produjo la incorporación de las mujeres dentro del relato histórico. En este sentido, Joan Scott (2003) expone que la historia de las mujeres logra posicionarse como terreno definible a partir de la década del ‘70, enfrentándose ineludiblemente al dilema de la diferencia respecto a posicionamientos construidos desde una universalidad devenida en arbitraria y masculina. Bajo este halo de revisiones, resulta significativo señalar que esta “historia desde abajo” ignoró la diferencia sexual por la de clase (Hobsbawm, 1987).

Durante los ‘70 en EEUU y los ‘80, en Argentina, la perspectiva de género abre senda suscitando prestigio en la academia. Asimismo, la *Historia de la vida privada*, bajo la dirección de Georges Duby y Philippe Ariés, sembró un antecedente “en un terreno virgen, desenmarañando fuentes que antes habían sido desechadas y presentó un original Programa de investigaciones a seguir y profundizar” (Felitti y Queirolo, 2009, p. 34-35). Claramente, estas temáticas impregnaron en Latinoamérica donde fueron resignificadas desde las propias identidades que la constituyen⁵. Hacia fines de la década, y ya iniciando los ‘90, la editorial italiana Laterza congrega a Michelle Perrot y a Georges Duby para escribir una nueva colección, “aunque estos esfuerzos no llegaron a modificar la historiografía general lograron dar amplia difusión a una serie de trabajos muy específicos que en cuidadas ediciones, llegaron al gran público y a la comunidad académica de muchos países” (Felitti y Queirolo, 2009, p. 36).

En términos prácticos, esta atmósfera de cambios y re-visiones permeó en las instituciones generando modificaciones en la denominación de los centros de investigación universitarios, en primera instancia afectando a los centros europeos, estadounidenses y luego a los latinoamericanos. Se relegó, entonces, el concepto de “mujer” por el de “género” y se dio lugar a un estudio de interrelación procurando superar la construcción binaria masculino-femenino. Por otra parte, la influencia de las

⁵ Referenciamos, por ejemplo, Anzaldúa (2012) y Gargallo (2014).

ideas foucaultianas introdujeron las identidades sexuales entramadas con las relaciones de poder y dominación. Estos argumentos contribuyeron en dejar de lado las explicaciones esencialistas, marcando con ello un precedente fundamental.

Respecto al plano nacional, en los primeros años del siglo XX, se encuentran algunos trabajos precursores sobre mujeres que hoy ubicamos en el universo de los estudios contributivos a la visibilización. Dora Barrancos menciona en un artículo de 2005, por ejemplo, a Mercedes Pujato Crespo (1910) quien escribió con detalle la saga de las mujeres editoras, a Ada Elflein (1910) que rescató perfiles femeninos, entre otras. De esta manera los trabajos que surgen en la primera mitad del siglo si bien abonan al reconocimiento resultan un valor en tanto atajo hacia la Historia (Barrancos, 2005).

De esta manera, a partir de la década de 1960, en el campo historiográfico, comienzan a emerger estudios sobre mujeres. Rápidamente, las producciones se multiplicaron al calor de nuevos interrogantes formulados al pasado. No obstante, dichos avances se vieron aquietados durante la última dictadura cívico-militar, mientras que la vuelta a la democracia permitió un renacer de las temáticas complejizadas.

Aludiendo al campo historiográfico, Luis Alberto Romero (1996) sostiene que en la década del '60 aflora, en algunos centros universitarios, una renovación historiográfica “que recibió la emblemática denominación de historia social” (1996, p. 91) instalándose temas de estudio vinculados, por ejemplo, a la inmigración y plantea que este campo tuvo un bajo impacto, predominando en la mayoría de las universidades un paradigma tradicional de la historia, lo que nombraron como “académica” asociada a la Nueva Escuela Histórica. Romero argumenta que la Historia, como disciplina, tenía un lugar secundario en el campo de las ciencias sociales, siendo protagonistas la economía y la sociología, aspectos que cambia luego de 1966 en donde, según el autor, “la conciencia histórica lo inundó todo, incluso el saber histórico” (1996, p. 93) dando lugar al revisionismo historiográfico. El autor expone que en época de dictadura las producciones logradas desaparecieron dando lugar, por un lado, a versiones superfluas de la historia a la par que “un vigor institucional en la historia oficial” (1996, p. 94) y, por otro, al exilio de muchos historiadores. Pese a la poca problematización que se realizaba en esos tiempos el autor destaca, paradójicamente, una fuerte profesionalización. La primavera democrática logra renovar varios aspectos, Romero menciona la creación de varias revistas como símbolo de vitalidad en la profesión. Además sostiene que en ese resurgir muchos de los historiadores argentinos empezaron a vincularse con centros académicos en el exterior. Esto último resulta significativo en

tanto lo podemos relacionar con posgrados que realizan docentes de la carrera de Historia de la UNLP.

Bajo ese clima democrático, Dora Barrancos esboza que, a partir de 1985, retorna con fuerza los “motivos y los principios epistémicos que la historiografía social había consagrado (...). Pero este retorno tuvo ribetes pírricos pues se hizo a costa de una profunda modificación de los sentidos más conspicuos de la Historia Social” (2005, p. 4). Asimismo, esas producciones reciben influencia no sólo de Foucault sino, también, de Raymond Williams. Es decir, desde la década de 1980 en adelante, en Latinoamérica, ciertos sectores, grupos y movimientos comenzaron a ser mayormente contemplados en la agenda política, educativa y social de muchos países. Entre ellos, destacamos a los pueblos originarios, a los organismos de derechos humanos, a las mujeres, a las disidencias sexuales, a los jóvenes, organizaciones barriales, entre otros (Barbero, 2002; Candau, 2010; Mato, 2010).

Puntualmente, en nuestro país, en esos años posteriores a la dictadura, el gobierno de Raúl Alfonsín instala “el respeto de los derechos y garantías que establecía la Constitución, la importancia del sufragio, del debate pluralista de ideas y de la búsqueda de consensos que debían canalizarse a través de las instituciones (...) y la idea de que existían -derechos humanos- que debían anteponerse a cualquier otra consideración” (Adamovsky, 2020, p. 262).

En este marco, a fines de los '90, “pese a ser una perspectiva periférica, la historia de las mujeres contaba ya con ciertos espacios institucionalizados para su desarrollo. En diferentes universidades nacionales, grupos de investigación estaban abocados a la investigación y al rastreo de evidencias” (Pita, 2020, p. 4). En ese contexto, se gestan las Jornadas de Historia de las Mujeres (JHM). En 1991, la Universidad Nacional de Luján organiza estas jornadas que se replican al año siguiente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y años después en Rosario. En 1996, las Jornadas se llevan a cabo en Tucumán, reuniendo en sus actas más de cien trabajos (Pita, 2020). Asimismo los artículos referenciando a las mujeres encontraron eco en la Revista *Todo es Historia*⁶, *La Aljaba* y *Feminaria* (Valobra, 2005). La posterior realización con el Congreso Iberoamericano de estudios de género sellaron el interés en incorporar la perspectiva relacional en las JHM y, de esta manera, el surgimiento de nuevas teorías desde las que mirar el problema en particular, teoría de género, estudios

⁶ La revista *Todo es Historia* surge en 1967 y supo congregarse 488 números escritos por historiadores y aficionados (Devoto y Pagano, 2010)

feministas y queer, junto a estudios poscoloniales y subalternos (Reguillo, 2000; Walsh, 2009; Pechín, 2009; Mignolo, 2010; Alonso y Díaz, 2012; Lugones, 2014).

Es decir, las producciones se fueron multiplicando consolidando un campo de estudio, así como las instancias de profundización, intercambio y sociabilidad como son las jornadas y congresos. A propósito de los veinte años de la colección *Historia de las Mujeres en la Argentina* (2000)⁷, Valeria Pita expresa:

Hacer historia de las mujeres, entonces, era también insertarse en esa agenda historiográfica, sin renunciar a la pretensión de no amoldar las experiencias femeninas a una historiografía que las excluía de cuajo por considerarlas indignas, poco relevantes, de escasa valía, entre otras valoraciones peyorativas que circulaban entre profesores, evaluadores, colegas y pares (2020, p. 3).

La Historia de las mujeres contribuyó, así, a cuestionar el carácter androcéntrico de las Ciencias Sociales y, a su vez, a visibilizarlas en los procesos del pasado. La misma ha defamiliarizado “los sentidos dados por sentado, los términos con los que los historiadores han explicado el pasado, las listas de los así llamados tópicos apropiados para la investigación histórica, todo ello fue puesto en duda, mostrándose que no era tan comprensivo ni tan objetivo como anteriormente se había creído” (Scott, 2023, p. 111).

Por su parte, el concepto de género, siguiendo a Scott (1996), desestabilizó las nociones de sexo como hecho biológico y dado, para en su lugar considerar las diferencias sexuales como construcciones socio- culturales que esconden lógicas de poder; es decir el carácter relacional, buscando superar la construcción binaria de lo masculino y lo femenino (Gavrila y Rocha, 2013). Desagregó las dimensiones del concepto en lo simbólico, lo institucional, lo normativo y lo subjetivo. En esta línea, se considera que los estudios de mujeres y los de género no se excluyen, sino que son interdependientes (Stimpson, 1998). La categoría de género aporta una perspectiva transversal y políticamente emancipadora de prácticas y saberes tradicionalmente constituidos y

⁷ “La colección contó con la participación en el Tomo I de: Judith Farberman, Juan Luis Hernández, Marta Goldberg, Laura Malosetti Costa, Dora Barrancos, Roxana Boixadós, Gabriela Braccio, Lily Sosa de Newton, Alejandra Correa, María Celia Bravo, Alejandra Landaburu, María Gabriela Ini, Pablo Ben, Valeria Silvina Pita. En el Tomo II: Donna J. Guy, Pablo Hernández, Sofía Brizuela, Victoria Álvarez, Mirta Zaida Lobato, Karin Grammatico, Raúl Horacio Campodónico, Fernanda Gil Lozano, Karina Felitti, Alejandra Vassallo, Marcela María Alejandra Nari, Fernando Rocchi, Débora D’Antonio, Mabel Bellucci” (Pita, 2020, p. 7)

podría incorporarse como una variable más frente a la revisión del pasado (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009). La misma plantea y cuestiona las relaciones de poder en la construcción de los sexos y es por ese motivo que se ubica desde un pensamiento crítico (Morgade, 2016). Si bien se ha convertido en una herramienta útil para el análisis histórico, está siendo criticada “por la siguiente ola feminista y otros, quienes acertadamente insisten en que es sólo uno de varios ejes de diferencia igualmente relevantes. El sexo no subsume la raza, la etnicidad, la nacionalidad o la sexualidad; estas atribuciones identitarias se entrecruzan según modos que necesitan ser especificados” (Scott, 2023, p. 111).

Los estudios de Historia de las mujeres y género han tenido un importante desarrollo en el campo de la investigación y han logrado posicionarse académicamente, evidenciando la importancia de visibilizar nuevos sujetos para sugerir interpretaciones alternativas a las existentes. Sin duda, la historiografía ha sido una de las primeras disciplinas en promover estas indagaciones (Scott, 1996, 2023; Pita, 1998, 2020; Barrancos, 2005; Valobra, 2005, 2010; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009, Queirolo, 2020).

En materia de política universitaria, en los últimos años, se observa una institucionalización y jerarquización de las políticas de género que, de alguna forma, retroalimentan la temática en el campo de la investigación y los contenidos y, a su vez, han sido atravesadas por ellos. Por caso, se han fortalecido los estudios que analizan la problemática de la inserción de las mujeres en la universidad mostrando el importante progreso numérico y cualitativo, aunque aún existe lo que se denomina un “techo de cristal” (Tiramonti, 1995; Rodigou, Blanes y Domínguez, 2013; Morgade, 2018, Rovetto, 2020).⁸ En 2015, se crea la “Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias”, en un acto inaugural en la Universidad Nacional de San Martín con la participación de más de 20 universidades, facultades e institutos, situación que se modifica en 2018 al convertirse en Red Universitaria de Género (RUGE) en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Por su parte, en abril 2020, RUGE-CIN firma un convenio con la Iniciativa Spotlight, a través de ONU Mujeres, una iniciativa que se origina a partir de una alianza entre la Unión Europea y Naciones Unidas. Este acuerdo busca fortificar las políticas de prevención y atención de la violencia de género

⁸ El informe preliminar de la Dirección de Políticas Feministas de la UNLP (2019) señala que el 60, 8% de los titulares de cátedra son varones, mientras que el 39, 2% son mujeres. El mismo concluye indicado que a mayor jerarquía, menor participación de mujeres.

en el sistema universitario, articulando entre el Estado, sistema universitario y sociedad civil.

Ante estas estrategias, modificaciones y contexto, las culturas universitarias se encuentran en proceso de revisión y transformación. En términos normativos (elaboración de protocolos ante situaciones de discriminación y/o violencia de género, la implementación de la Ley Micaela en las universidades), institucionales (creación de áreas, Direcciones), así como diferentes apuestas por transversalizar la perspectiva de género en el nivel superior.

El proceso es lento con relación a los contenidos y las interrelaciones entre investigación y docencia en distintos niveles educativos. Ya la reforma educativa de los 90 y las posteriores modificaciones habían colocado la perspectiva de mujeres y género entre las cuestiones centrales en la enseñanza (Pinkasz y Tiramonti, 2006, De Amézola, 2008). No obstante, no se ha considerado la centralidad de la diferencia sexual como categoría explicativa y poco se ha nutrido de los recorridos antes descritos (Elizalde, Felitti y Queirolo; 2009). Débora D'Antonio expresa algo semejante respecto de que los estudios de género y sexualidad se han constituido “en una suerte de subespecialidad que no influencia el corazón de la producción histórica (...) En los cursos de grado impartidos en las universidades nacionales, la bibliografía que aborda esta relación es prácticamente inexistente o en el mejor de los casos sólo forma parte marginal del currículum académico” (D'Antonio, 2013, p. 10). Por su parte, Graciela Morgade sostiene que “excepto en contadas carreras de unas pocas universidades, generalmente las materias de grado o seminarios que trabajan las temáticas feministas suelen ser optativas para la formación del alumnado” (2018, p. 39)⁹.

Algunas contribuciones con enorme potencial alojaron la intersección entre Historia de las mujeres y género en relación con la enseñanza (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Bach, 2015; Arangue, 2016; Dominguez Arranz y Sáez, 2015; Valobra y Gorza, 2018, Manzoni y Valobra 2021; Pappier y Rocha, 2022; Rocha, 2022, 2023), reflexiones sobre la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia, así como propuestas para el aula (Fernández Valencia, 2004a, 2004b; Sant Obiols y Pages, 2011; Manzoni, 2011; Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014; Gallego, Moreno y Pedregal Rodríguez,

⁹ Las españolas María Consuelo Díez Bedmar y Antonia Fernández Valencia observan algo semejante por otras latitudes, “la escasa colaboración de las Universidades para incorporar estos estudios en la formación general del alumnado consolida el problema, ya que –salvo excepciones– solo la minoría que realiza postgrados o programas de doctorado asociados a género y feminismo accede, con seguridad, a estos estudios” (2019, p. 6).

2017; Muñoz y Arangue, 2019, Rocha, 2021b), entre otras. También, hallamos algunos trabajos que indagan, por ejemplo, la presencia de contenidos sobre género en la formación inicial (Ballarín Domingo, 2013; Benavidez, 2018; Chantefort y Scherbosky 2020), estudios de caso en universidades españolas o antecedentes específicos que abordan la inclusión de las mujeres y género en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en secundaria y primaria (García Luque, 2015; Moralla Gajardo, 2016; Ortega Sánchez y Pagés, 2017; De la Canal Paz, Ortiz Pereyra, Pappier y Pérez, 2020; Molina y Pappier 2023).

Estas referencias discontinuas permiten posicionar esta indagación sobre un campo fértil para comprender cómo ingresan las mujeres, como agentes del pasado y la mirada relacional, dentro de la formación histórica universitaria y escolar.

En este sentido, se evidencia que no hay hasta el momento un estudio que permita comprender de qué modo, esta importante producción académica vinculada a una Historia de las mujeres y género, es incorporada en la enseñanza de la Historia, tanto en el nivel universitario como en secundaria, en la ciudad de La Plata. Es en ese campo que se busca profundizar y espera aportar esta tesis.

Bajo estas inquietudes se formulan los siguientes interrogantes: ¿qué cambios y continuidades se pueden identificar a lo largo del tiempo, en relación con la enseñanza y el abordaje de la historia de las mujeres y género?, ¿qué sujetos históricos recobran voz en las culturas universitarias y escolares?

3. Decisiones teórico-metodológicas

Esta tesis explora y mapea los procesos de sedimentación, cambios, permanencias y resistencias respecto a lxs sujetxs que emergen en esa historia enseñada universitaria y escolar. Para analizar tales inquietudes se selecciona la carrera del Profesorado de Historia, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP y voces docentes: de la carrera, graduadxs que trabajan en Escuelas Secundarias de la ciudad de La Plata y docentes en formación, practicantes de Historia (FaHCE, UNLP). La elección de la FaHCE no resulta arbitraria. Esta casa de estudios ha sido pionera en el abordaje de la temática de mujeres a partir de los años '80 y '90 con la creación de cátedras libres y, luego, con la incorporación de materias específicas en la carrera de grado. Con relación al Profesorado en Historia, las investigaciones llevadas a cabo permiten señalar tres momentos de ingreso, el primero a fines de los '80 y '90,

principalmente, por búsquedas e inquietudes personales de docentes-investigadores que dieron lugar al tema y que impactan/ron, sin duda, en la formación. El segundo, en la década de los 2000 y el tercero, desde 2011 en adelante, si bien este criterio continúa, también se observa una apuesta político institucional más explícita y, a su vez, estas transformaciones curriculares van en diálogo con otro contexto socio-histórico, un clamor social que se intensifica desde 2015.

La Facultad, institución que forma docentes, posee incidencia y conexión con la, tanto desde quienes egresan, como desde sus docentes en formación que realizan su práctica profesional en escuelas platenses. Por tanto, resulta relevante indagar esta otra esfera, el ámbito escolar, como una línea de estudio continua y de profundización del problema. Y en esa línea explorar, por un lado, cómo se han formado en mujeres y género quienes egresaron de la carrera y enseñan en el nivel Secundario y cómo incluyen estas perspectivas. Y por otro, cómo han sido los procesos formativos y en formación de practicantes de Historia, qué categorías de análisis y sujetos históricos han priorizado en sus propuestas didácticas.

El corte temporal de la investigación es el período 1993-2019. La primera fecha responde al Plan de Estudios de la carrera, bajo el que se formó un número sustancioso de docentes de la carrera de Historia. Transcurridos ocho años de su aprobación, se identifica el año 2001 como fecha aproximada en donde comienza a visibilizarse la Historia de las mujeres en materias obligatorias de la carrera. A partir del Plan de Estudios vigente, de 2011, su ingreso es más notorio y para 2019 aparece consolidado, por lo cual se toma como referencia a través de las voces y experiencias de practicantes, quienes transitaron dicho Plan y tomaron contacto con estos temas a lo largo de su trayectoria formativa. Historizar los dos últimos Planes de Estudios (1993 y 2011), desde los propios documentos y experiencias formativas permite contrastar los contextos socio-históricos e historizar la formación y los procesos de resistencia y transformación curricular respecto de la Historia de las Mujeres y los estudios de género. Asimismo el corte temporal de 1993 remite a la promulgación de la Ley Federal de Educación (N° 24.195) y, posteriormente, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) junto con la Ley 26.150 referida al Programa de Educación Sexual Integral (ESI) y la Ley de Educación Sexual integral de la Provincia de Buenos Aires, en 2015 (N° 14.744). Así, se realiza un análisis documental de Planes de Estudio de la carrera de Historia, programas de materias (1999, 2017 y 2019), leyes

educativas (Ley de Educación Nacional y Provincial) y Diseños Curriculares de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, se instrumentó un método de recolección de información a través de las entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, realizadas a referentes institucionales, en gestión, en la UNLP y FaHCE y a docentes de la carrera de Historia (UNLP)¹⁰. También se envió un formulario virtual, donde se incluyeron preguntas en modo encuesta, dirigido a docentes con grado académico (quienes transitaban la carrera en un momento semejante al momento que cursé, es decir, década del 2000) y practicantes de la cohorte 2019, por ser un año en donde estuvieron significativamente presentes estas perspectivas en propuestas didácticas¹¹.

El tema de estudio se posiciona en el cruzamiento de dos campos: el historiográfico – concretamente, el de la historia de las mujeres y género– y el de enseñanza. Desde allí se delimitan cinco conceptos claves: mujeres y género, culturas escolares y universitarias, código disciplinar de la historia, currículum y formación. Cabe aclarar que algunos términos suelen emplearse para analizar el nivel escolar y, en esta tesis, se decidió extender su uso para pensar el ámbito universitario.

Desde el punto de vista conceptual, el enfoque planteado se inscribe en una concepción constructivista que propone conceptos ordenadores acorde con el problema de investigación. Siguiendo a Homero Saltalamacchia, éstos trazan “la estructura original

¹⁰ Se realizaron entrevistas a: Verónica Cruz (Secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, UNLP, la misma se realizó el 27 de septiembre, por zoom; a su vez se desarrolló una comunicación con la Dirección de Políticas Feministas de la UNLP, a través del envío de una serie de preguntas vía mail en junio de 2021; a Julieta Alcoba, (ex Prosecretaria de géneros y políticas feministas en FaHCE, se hizo el 7 de julio 2021 por zoom); Adriana Valobra (Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, CInIG y docente de la carrera de Historia en la materia Metodología I, se efectuó el 13 de septiembre de 2021, por zoom); Ariel Martínez (Director de la carrera Especialización en Educación en Género y Sexualidades, FaHCE, el 23 de septiembre de 2021, por zoom); Micaela Valiente (estudiante de la carrera de Historia, se realizó el 17 de mayo 2021 por zoom); a Laura Lenci (Directora del Departamento de Historia, FaHCE, 2018-2023 y docente de la carrera de Historia en la materia Historia Argentina III, se realizó la entrevista en el Dto. de Historia, FaHCE, el 22 de diciembre de 2022); Felipe Venero (docente de la carrera de Historia en la materia Historia Argentina III, en el Liceo Víctor Mercante, 4 de marzo 2020); María Cristina Garriga (docente de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia, PDPEH, se desarrolló el 8 de diciembre 2021, por zoom); Viviana Pappier (docente de PDPEH, se hizo el 14 de diciembre de 2021, por zoom); Virginia Cuesta (docente de PDPEH, se realizó el 15 de diciembre de 2021, por zoom); Cecilia Linare (docente de PDPEH, se efectuó el 15 de diciembre de 2021, por zoom). Y la comunicación con Pablo Rosell (docente de la carrera de Historia, en Historia General I) en 2023.

¹¹ Lxs docentes en formación que cursan la materia Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, son estudiantes avanzados que pueden cursar la materia una vez aprobado el 70% de las asignaturas del Plan de Estudios. Realizan su práctica profesional en diferentes escuelas de la ciudad de La Plata. Cursando esta materia anual (la única de la carrera) elaboran una propuesta didáctica situada, en la que explicitan el posicionamiento disciplinar y pedagógico y planifican las clases que luego desarrollan en los cursos destino.

del objeto de investigación” (1997, p. 40). En esta línea los conceptos ordenadores son: cultura escolar, y universitaria, y código disciplinar de la historia.

A mediados de la década de 1980, surgen preocupaciones académicas con relación a la historia de las disciplinas escolares. Los trabajos de Ivor Goodson (1984, 1991, 1995, 2000), en ese sentido, han sido pioneros. El autor propone el análisis de las disciplinas escolares como productos sociales e históricos. Posteriormente, en los '90, emergen investigaciones que indagan acerca de la/s cultura/s escolar/es (Julia, 1995 y 1996; Chervel, 1991; Viñao, 2002). La categoría de cultura escolar resulta una expresión acuñada en el ámbito histórico-educativo y fue utilizada frecuentemente por historiadores de la educación, generalmente europeos, entre los que se destaca a Dominique Julia (1995). Éste considera tal concepto como un conjunto de “normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, p. 354). Por su parte, Antonio Viñao (2002), la define como un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos compartidos en el seno de las instituciones educativas. El autor plantea que existen rasgos culturales específicos en donde se pueden distinguir mentalidades y formas de hacer diversas entre los centros universitarios, los de educación secundaria, los de formación profesional, primaria e inicial. Estos ámbitos poseen una cultura e historia específica. A nivel nacional, en las últimas décadas, afloran investigaciones que centran su estudio en estos temas (De Amézola, 2008; González, 2014, 2016, 2018, 2019; Finocchio y González, 2023) y retoman la categoría de código disciplinar, empleada por el español Raimundo Cuesta Fernández (1997). Éste lo define como un conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar, que se construye de un modo continuo y duradero en el tiempo, pero no por ello estático.

Retomando a Saltalamacchia, además de delimitar conceptos ordenadores en una investigación, el autor postula la importancia de apropiarse de esos conceptos y usarlos de modo creativo. El mismo argumenta que, aunque:

otros hayan labrado los conceptos que usaremos, en el momento de la investigación debemos apropiarnos de esos conceptos, hacernos responsables por su uso y vivirlos como propios. Esa es la condición necesaria para que el investigador pueda poner en acción, en toda su potencia, sus capacidades creativas. Ese reconocimiento y formalización

de lo que el investigador sabe o cree saber sobre el tema es importante porque le permitirá al investigador un saludable reconocimiento de todo lo que alguna vez aprendió (Saltalamacchia, 1997, p. 28 y 29)

Desde esta licencia intelectual y creativa que estimula el autor, se plantean como conceptos ordenadores de esta indagación, por un lado, las culturas universitarias generizadas y por otro, el código disciplinar generizado de la historia. Se propone, así, una modificación al agregar la idea de lo generizado, que es constitutivo, reconociendo allí el desarrollo de relaciones de poder en diferentes órdenes pero favorables a los varones (ya sea desde cargos jerárquicos en gestión y enseñanza o desde la autoría de los textos que se leen, porcentualmente desventajosos para las mujeres, o desde lxs sujetxs que se visibilizan en la historia enseñada). Todo ello confluye en teorías, ideas, hábitos y prácticas que se sedimentan a lo largo del tiempo (Viñao, 2002) y enquistan un androcentrismo en la cultura universitaria generizada. Eso es lo que nos interesa indagar. Por un lado, analizar la fuerte incidencia del androcentrismo en la cultura universitaria generizada, y por otro, el cuestionamiento creciente en el último tiempo que reconfigura no sólo a las culturas universitarias sino también, al código disciplinar generizado.

El otro término clave es curriculum, definido como espacio de tensiones que exceden lo escolar y se gesta en el ámbito social general (Coscarelli, 2014). Alicia De Alba (1998) lo considera en tanto composición de aspectos culturales, es decir, prácticas, conocimientos y creencias que traman una propuesta política-educativa particular, desde una mirada procesual-práctica que contempla un desarrollo histórico, situado y generizado. Siguiendo a Da Silva (1999), la epistemología no resulta imparcial y por tanto se refleja allí una posición dominante y en la medida en que se expresa esa epistemología dominante (que es masculina) también el currículum se manifiesta masculino. Asimismo, el autor plantea entonces que el currículum es un artefacto de género, —un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género— (1999, p. 50). Teresa De Lauretis (2000) presenta una idea semejante a partir de la categoría tecnología de género, entendiendo por ésta que el género no es algo dado o que exista originariamente en los seres humanos. Entiende tal concepto como el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales, debido al despliegue de una compleja tecnología política. Así, el currículum, como artefacto de género como plantea Da Silva o tecnología de género según De Lauretis, se encuentra teñido por esos efectos producidos en los cuerpos, en los comportamientos, en

definitiva, en las relaciones sociales. Algunas producciones abordan las disputas curriculares en materia de género (entre ellas, Lópes Louro, 2019; Rocha, 2019; Bolla y Rocha, 2020).

Por su parte, el concepto de formación implica un cambio, una transformación, tanto de quienes se formaron como de quienes están siendo formados (Alliaud, 2011). Gilles Ferry (1997) plantea que formarse implica adquirir cierta forma y sostiene que es el individuo el que se forma, el que encuentra su forma y que los formadores son mediadores humanos, como las lecturas, las circunstancias. De ahí que resulta de interés indagar en los procesos formativos de docentes de Historia: de la propia carrera, graduadas y graduados (docentes con grado académico) y practicantes.

Desde este marco, se postula que la renovación historiográfica que implica la Historia de las mujeres y género todavía no se evidencia en cambios estructurales en la disciplina, pero sí en términos de revisiones y modificaciones en programas y prácticas docentes. Inicialmente, se observa un carácter diferencial y optativo de las materias y seminarios que trabajan con estas problemáticas (Manzoni, 2011, Rocha, 2017, 2018) o se incluyen, frecuentemente, como “clase especial”. Al respecto, Graciela Morgade expresa: “en la actualidad y a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral la temática de la “sexualidad” suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en “talleres” específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos” (Morgade, 2016, p. 79). Y agrega que en Historia, “apenas se incorpora a “las mujeres” como “excepcionales” o como “víctimas” por desconocerse la historiografía que de manera creciente ha estudiado la vida cotidiana, las familias, las sexualidades, etc.” (Morgade, 2016, p. 79). No obstante, de un tiempo a esta parte, esta tendencia comienza a de-sedimentarse, dando cuenta de todo un desarrollo historiográfico específico y consolidado desde hace décadas.

En efecto, la sanción de la ESI y su impacto en las escuelas requería pensar en estas claves cuando la formación de docentes bajo los planes anteriores al 2011, excepcionalmente los contemplaba.

4. Plano de apertura

La pregunta que nace desde mi práctica docente en la Escuela Secundaria, me remite a la formación de grado. De ahí que el interés estriba en indagar los procesos formativos de docentes de Historia en estas perspectivas.

Las instituciones universitarias y escolares se construyen sobre bases de tradición y cambios. Factores externos e internos modelan esas continuidades, como aquellas transformaciones. Como sujetos institucionalizados, históricos y generizados, formamos parte de ese entramado, de la historia e historias de las instituciones educativas. Esto es lo que interesa investigar y sistematizar, focalizando en un recorte microsocioal de la realidad y un análisis de corte subjetivo dado por la experiencia e interpretaciones.

Se indagará, entonces: ¿cómo ingresa la perspectiva de género y mujeres en la cultura universitaria generizada de la Universidad Nacional de La Plata y, especialmente, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación?, ¿Cómo se incorporan estos enfoques en la carrera de Historia?, ¿Cómo se forman docentes de Historia en estos temas?, ¿Qué contenidos y cómo se incluyen estas perspectivas en la cultura escolar generizada?

Con base en este encuadre, se diseñaron cuatro instancias de profundización, convertidas en capítulos.

Los primeros capítulos de la tesis, que parten de este interrogante matriz, exploran en la cultura universitaria de la UNLP en general y en la FaHCE en particular, con relación a la inclusión de estas perspectivas y en el cuestionamiento al devenir androcéntrico que se va fortaleciendo en las últimas décadas. Eso lleva a modificar y crear ciertas estructuras institucionales, reconfigurando o renovando la cultura universitaria generizada (capítulo I). Posteriormente, se focaliza en la carrera de Historia (capítulos II y III), analizando cómo ingresan y como se han formado en estos enfoques docentes de historia, siendo miradas inicialmente excepcionales que luego se amplifican, desde los márgenes al centro, es decir, desde las optativas a las obligatorias (con sus matices, dado que exiguas materias obligatorias los incluyeron tempranamente). A su vez, se analiza el código disciplinar generizado, es decir, las ideas, discursos y prácticas que se desarrollan en la cultura departamental y en los cambios y continuidades respecto a la incorporación de estos enfoques desde los '80 al presente. La indagación cierra con el capítulo IV, profundizando en las culturas escolares y reflexiona acerca de los alcances y confines de la historia de las mujeres y su mirada relacional, desde las voces de docentes: de la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia (PDPEH), docentes con grado académico y practicantes.

De manera detallada, se anticipa que el capítulo I –titulado *Transformaciones en las culturas universitarias generizadas: investigar, enseñar y gestionar en la FaHCE-UNLP* – formula, a modo de hipótesis, cómo el devenir androcéntrico inmerso en ésta,

lentamente comienza a cuestionarse y modificarse, reconfigurándose esa cultura universitaria generizada. El mismo se organiza en tres secciones. La primera, analiza el proceso de institucionalización de la temática de género, centrándose en la creación del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) perteneciente a la FaHCE, UNLP y evidencia otras formas posibles de pensar y hacer investigación, que se *des-centran* de lo instituido. La segunda, enfoca en los modos de enseñar y aprender con nuevos paradigmas de equidad de género y para ello, reflexiona sobre los antecedentes vinculados, en posgrado, grado y en el accionar de docentes y estudiantes. La tercera, indaga en la gestión de diversas políticas de género en la UNLP, que se acrecientan desde el 2015 en adelante, y que contribuyen a consolidar una institucionalidad sensible a éstas. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a referentes claves de la UNLP y de la FaHCE.

El capítulo II –denominado *Género y cultura departamental. Tradiciones, transformaciones y resistencias en la carrera de Historia de la FaHCE-UNLP*– esboza, como hipótesis, que el desarrollo del código disciplinar generizado de la historia enseñada en la universidad, de carácter predominantemente androcéntrico, a lo largo de las últimas décadas, se transforma. Las ideas, discursos y prácticas dentro de la cultura departamental van cambiando, al incluir la perspectiva de género y mujeres. El mismo se estructura en tres apartados. El primero, explora cómo se va institucionalizando la perspectiva de género y mujeres en la carrera de Historia, desde los ‘80 en adelante, a partir de voces docentes, referentes institucionales, Planes de Estudios (1993 y 2011) y programas de materias optativas. El segundo, profundiza en el estudio del currículum estructural-formal, es decir, de programas de materias obligatorias disciplinares de la carrera (1999, 2017 y 2019), en términos de cambios y continuidades en vinculación a la inclusión de historias de las mujeres y género. En este sentido, retoma el análisis realizado precedentemente y, acorde a la bibliografía citada, propone un ordenamiento temporal posible de esas lecturas, profundizando así en reflexiones historiográficas específicas, en los desarrollos y proliferación del campo. Y el tercero, se detiene en el currículum práctico, en los desafíos que les supone a docentes de la carrera abordar estas perspectivas y cómo problematizan el devenir androcéntrico de la historia enseñada universitaria. Además de aludir al currículum oculto y el des-ocultamiento del carácter androcéntrico del currículum que se agudiza en el último tiempo.

El capítulo III –bajo el título *Entre formar y formar-se sobre Historia de las mujeres y género. Reflexiones de docentes sobre cómo aprendieron y enseñan historia*– presenta

como hipótesis, la idea de que la formación o las múltiples mediaciones (Ferry, 1997) con relación al tema, en el caso de algunos docentes de la carrera formados bajo el Plan de Estudios de 1978, 1985 y 1993, emerge con mayor vigor a posteriori de realizar el trayecto de grado. Las mediaciones se intensifican luego de la formación inicial, a partir de la socialización profesional y los procesos de formación continua (Davini, 1995, Diker y Terigi, 2008). Posteriormente, a raíz de los cambios que instala el Plan de Estudios vigente (2011), consolidados ya muchos de los espacios y transformaciones en las materias, se multiplican las mediaciones a lo largo de la formación inicial. Esto se analiza en tres secciones. La primera, se detiene en investigar en docentes que tempranamente dieron lugar al tema en la carrera y en voces docentes que se formaron bajo diversos Planes de Estudios (1978, 1985, 1993) quienes reflexionan cómo se fueron formando en estos enfoques, desde la biografía escolar, la formación inicial, procesos de formación continua y los espacios de socialización profesional. La segunda, ahonda en la formación de docentes de la carrera y en docentes con grado académico, que transitaban el Plan de Estudios '93. Estos testimonios advierten, en la formación inicial, un estudio excepcional y una baja presencia de estas perspectivas. La tercera, resalta las voces de docentes de PDPEH, quienes reflexionan sobre la propia formación y la de practicantes, evidenciando transformaciones en ese acontecer. También, aparecen testimonios de docentes en formación de la cohorte 2019 quienes, en su mayoría, pertenecen al Plan de Estudios (2011) y poseen un registro diferente de quienes se formaron precedentemente. En ese sentido, indagamos en las variadas mediaciones que aportaron a su formación en género y mujeres.

El capítulo IV –llamado *Historia de las mujeres en las culturas escolares desde las voces docentes*– plantea como hipótesis que ese código disciplinar generizado, manifiesto predominantemente androcéntrico, en el último tiempo, se reconfigura. Esos cambios se encuentran principalmente en las prácticas de docentes, en ejercicio y en formación, tendientes a disputar ese androcentrismo instituido, incluyendo, primeramente a mujeres como sujetos de la historia y en menor medida, la perspectiva de género y la visibilidad de las disidencias. El mismo propone cuatro puntos reflexivos. El primero, examina la cultura normativa de los '90 y 2000 en vinculación a nuestro objeto de estudio. Seguidamente se indaga en lxs sujetxs históricos y en *qué* contenidos aparece referenciada la Historia de las mujeres y género. Puntualmente, el segundo apartado se detiene, por un lado, en el análisis de lxs sujetxs históricos que se mencionan en los Diseños Curriculares (DC) de Ciencias Sociales de 1º año e Historia

de 2° y 3° año de Secundaria, de la Provincia de Buenos Aires. Se abarca, así, una temporalidad que se extiende desde los orígenes de la humanidad al siglo XIX. Por otro lado, en las prácticas docentes que enseñan en dichos niveles educativos. El tercero, indaga en la enseñanza del siglo XX y los temas que surgen en torno a estas perspectivas, a través del análisis de los DC de Historia de 4°, 5° y 6° año y las voces docentes. El cuarto, investiga *cómo* se enseñan estos enfoques y las materialidades que surgen en esas clases de autoría y co-autoría (Zavala, 2019).

De este modo, cada uno de los capítulos contribuye en mostrar la institucionalidad gradual de estas perspectivas y los procesos de cambio que ello acarrea, que también conviven con ciertas continuidades que se desarrollan en el ámbito universitario como escolar.

En efecto, esta investigación tiene la dificultad, o particularidad, de transitar un campo todavía disperso y en construcción, respecto a cómo se incluyen y enseñan estas perspectivas, en la escuela y en la universidad. Siendo, además, excepcionales las lecturas que abordan la historia de la cultura departamental y las biografías docentes. En este sentido esta tesis reúne información disgregada. Estos múltiples puntos, entre otros posibles, se tejen en la trama. Seguramente quedarán muchas otras puntas por ahondar, profundizar y densificar. Por el momento, se plantea un estudio que problematiza las formas de construir conocimiento e indaga en las transformaciones de los saberes y prácticas docentes, al tiempo que propone una posible periodización en función de los datos relevados hasta el momento. En definitiva, un aporte a la historia de la UNLP y a la carrera de Historia en particular.

En suma, analizar las culturas escolares y universitarias permite desentrañar los modos de pensar y enseñar la Historia, identificar cambios y continuidades en las culturas docentes en diálogo con la Historia de las mujeres, desde una mirada relacional y brindar elementos para futuras intervenciones. Por todo ello, se destaca el significativo sentido social de esta investigación.

CAPÍTULO I

Transformaciones en las culturas universitarias generizadas: investigar, enseñar y gestionar en la FaHCE-UNLP

La universidad, desde su fundación, posee sesgos androcéntrico en la forma de pensar, producir y enseñar conocimiento (Moreno Sardá, 1986, 2007, 2020; Facio Montejó, 1992; Pérez Cantó, Folguera, Mó Romero, Ortega López, Maquieira d'Angelo, 2005; Ballarín Domingo, 2013; Nuño Gómez y Álvarez Conde, 2017, Morgade, 2018; Valobra, 2019). El androcentrismo, definido por Alda Facio Montejó como “un estudio, análisis o investigación [que] se enfoca desde la perspectiva masculina únicamente presentando la experiencia masculina como central a la experiencia humana y por ende la única relevante” (Facio Montejó, 1992, p. 78), se ha convertido en un aspecto instituido en el ámbito universitario. La aparente neutralidad del conocimiento y de las investigaciones, en general, esconden esta perspectiva dominante masculina (Fox Keller, 1991; Bourdieu, 2000). La enseñanza del conocimiento académico se ha forjado en esa clave, “nos ha condicionado a percibir lo androcéntrico como lo "universal", lo genérico y objetivo” (Facio Montejó, 1992, p. 80). De esta manera, el “androcentrismo se encuentra estrechamente vinculado con las formas hegemónicas de construcción del conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas” (Morgade, 2018 p. 39). No obstante, desde hace varias décadas, este devenir ha sido cuestionado por los estudios de mujeres y género, problematizando esa construcción enquistada en la historia de las universidades.

Diferentes autores han indagado y escrito sobre la UNLP (Barba, 1972, 2001, 2005; Graciano, 1998; Marano, 2003; Buchbinder, 2005; Vallejos, 2005; García, 2010, entre otros). Sin embargo, resultan escasas, aunque en aumento, las indagaciones y relevamientos en términos de género (García, 2006; Arias, 2017; Gómez Molla, 2018; Rocha, 2018, Dirección de políticas feministas de la UNLP, 2019, Cruz, López y Luquet, 2021; Seoane, 2021) y se inscriben en línea con los aportes que ya se venían realizando para otras realidades universitarias (Palermo, 1998, 2000, 2006; Lorenzo, 2016).

Paulatinamente, comienzan a cuestionarse esas lógicas androcéntricas y patriarcales (Morgade, 2018) a través de diversos procesos: la creación de espacios institucionales específicos que problematizan cuestiones de género y gestionan desde estas perspectivas, proyectos de investigación, espacios de formación, cambios curriculares, normativas,

entre otras, que discuten y batallan con ciertas inercias y que proponen otras formas de pensar, habitar y hacer la universidad.

En nuestro país, la institucionalidad de las teorías feministas y de género reconoce como antecedente la organización de las primeras universitarias de principios del siglo XX, así como la visibilidad y el trabajo realizado hasta la década de los '60 (Barrancos, 2002; Lobato, 2002, 2013; Spadaro, 2002, Femenías, 2005). Posteriormente, desde la recuperación democrática, el impulso de estos estudios en las UUNN es indudable, y con ello, los procesos de institucionalidad emprenden vuelo. Este señalamiento ha generado algunas periodizaciones que, a la luz del caso de la UNLP, quisiéramos discutir. Con relación a los ciclos de expansión de los estudios de género y sexualidades en el ámbito universitario, y tomando como caso la UBA, Rafael Blanco (2018) plantea una periodización en tres momentos: el primero caracterizado por experiencias del feminismo académico luego de la dictadura cívico-militar (1976-1983). La década de los '80 marca una incipiente etapa de institucionalización de estos estudios en varias universidades y menciona, a su vez, el proceso de normalización universitaria. El segundo, lo sitúa promediando los años '90, distinguido por una “expansión, diversificación e institucionalización” (Blanco, 2018, p. 10). El tercero y último, durante la primera década del presente siglo, signado por una “profesionalización académica y del activismo, el ingreso de nuevas generaciones a esta área de estudios y su legitimación, en los organismos de investigación y acreditación científica” (Blanco, 2018, p. 10). En vinculación con los avances de estas perspectivas en los '80, fundamentalmente en la UBA, María Luisa Femenías (2005) esboza que un grupo de profesoras universitarias se movilizaron por esos años organizando conferencias, seminarios o programas interdisciplinarios, algunas participando “en la reforma de las currícula y comprometieron su estatus académico en la promoción de los estudios de género. Muchas otras se involucraron también en los debates en torno a las reformas del Código Civil y Penal de la Nación o de las Constituciones de la Ciudad de Buenos Aires o de sus respectivas provincias” (Femenías, 2005, s/p). Es decir, las voluntades de un grupo de docentes motorizaron la creación de espacios institucionales, así como instancias de encuentro y formación. Un número significativo de universidades comparten esta cronología que establece importantes antecedentes en los '80 y sus consecuentes desarrollos en los '90¹².

¹² Destacamos el desarrollo en otras UUNN. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Tucumán crean en 1991 el Centro de Estudios Históricos Interdisciplinarios sobre las Mujeres (CEHIM) radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de esa universidad. En 1993 la Universidad Nacional de La Pampa crea el

En cambio, la UNLP presenta otro recorrido, una periodización propia que se desmarca de ésta y con un proceso que, si bien se asemeja a aquel, no es espejado.

Por ello, proponemos pensar la institucionalidad de los estudios de género y mujeres para la UNLP en tres períodos. Uno que recupera experiencias pioneras que abren camino y que se desarrollan antes del 2000 y que resultan de bajo impacto a nivel UNLP y en la FaHCE, en particular. El segundo, a partir del 2000, con mayores despliegues e incidencia en términos institucionales. En la FaHCE, por caso, se ofrecen materias optativas en vinculación al tema, seminarios de posgrado específicos y, en 2006, se crea el Centro Interdisciplinario en Investigaciones de Género (CInIG) y aparecen contenidos y bibliografía en excepcionales materias obligatorias. Por tanto, esta segunda etapa se puede caracterizar como una etapa de despegue y mayor alcance. El tercer período lo situamos luego de la primera movilización bajo el lema *Ni una Menos*, en 2015. A partir de esta fecha y de manera creciente, en diversas Unidades Académicas de la UNLP emergen diversos instrumentos, programas, áreas, prosecretarías, direcciones, entre otros. De esta manera, nuevas y diversas disposiciones institucionales corroen la cultura androcéntrica universitaria, y patriarcal, dando lugar a la construcción de una renovada cultura universitaria generizada, que cuestiona ese devenir, en diferentes niveles de la vida universitaria.

Nuestro concepto ordenador del capítulo, cultura universitaria generizada, permite señalar dos cuestiones. Por un lado, cualquier cultura universitaria, desde los orígenes, se constituye en términos generizados. Al ser constitutiva se percibe en ese abanico de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002, p. 74). Por otro lado, la construcción social e histórica de la cultura universitaria generizada, reconoce relaciones de poder favorables a los varones, dejando a las mujeres en una situación desventajosa, inicialmente, en la accesibilidad al estudio, pero también, con relación al lugar que ocupan en la ciencia, en la enseñanza (los referentes teóricos y autores leídos son principalmente varones), en los cargos jerárquicos

Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. Asimismo en 1995 la Universidad Nacional del Comahue crea el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género. En la Universidad Nacional de Jujuy en 1990 si bien se crea el Área Interdisciplinaria de Estudios de Mujeres y de Género, pero el mismo se formaliza en 1995. En el caso de la Universidad de Córdoba, la misma cuenta con una importante vinculación con relación al tema. Allí se crea en 1987 el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) y dentro de éste nace el Programa Interdisciplinario de Estudios de Mujer y Género (PIEMG). Dentro de la Universidad durante la última dictadura cívico-militar se desarrolló el Centro Multinacional de la Mujer, una institución formada por la Organización de Estados Americanos que funcionaba en Rectorado.

dentro de las universidades, entre otros. De este modo, la cultura universitaria generizada, constituida de manera patriarcal y androcéntrico, por largo años prescindió de justificación ante su supuesta neutralidad (Bourdieu, 2000). Esta configuración, histórica y social, que permanece por tanto tiempo no son realidades inertes. Es desde ahí, que nos interesa explorar en los cambios y en las continuidades de la cultura universitaria generizada.

Dentro de esta categoría, cultura universitaria generizada, planteamos tres dimensiones de análisis. La primera dimensión se focaliza en lo institucional y presenta las transformaciones que se han desarrollado dentro de la UNLP. La misma analiza cómo, en ese andar, comienza a transformarse la cultura universitaria generizada, reorganizándose y expandiéndose en el último tiempo con nuevos criterios que buscan, entre otros aspectos, la equidad entre géneros. Destacamos espacios surgidos en la UNLP, acentuando en la FaHCE, dado que allí ubicamos pioneros antecedentes respecto de otras Unidades Académicas. La segunda dimensión, enseñanza, aborda los espacios curriculares que se han creado en relación con el tema, referenciando experiencias precursoras en la UNLP (Presidencia) y puntualizando en la FaHCE a nivel de grado y posgrado. La tercera y última dimensión se refiere a las personas en la universidad quienes se convierten en agentes de cambios, transformando la vida universitaria en su conjunto. Si bien existe una multiplicidad de actores, en este caso, haremos hincapié en docentes y estudiantes. Cada una de las tres dimensiones (institucional, enseñanza y sujetos) dialogan entre sí y aparecen aludidas en mayor o menor medida en cada uno de los apartados.

El capítulo se dirige, por un lado, a indagar de qué modo dialogan las dimensiones de la cultura universitaria generizada entre sí y con la movilización social en torno de los temas de género. Así, se indican ciertas transformaciones, creaciones y disputas, que se agudizan en el último tiempo, y que ponen en cuestionamiento el devenir de la cultura universitaria generizada, patriarcal y androcéntrica. Realidades que si bien se modifican, en algunos casos, continúan siendo resistentes al cambio. Por otro lado, explora y evidencia una posible periodización, propia de la UNLP, en relación con el tema de estudio. Es decir, desarrollamos como hipótesis la idea de que si bien la UNLP posee una periodización particular, ello no impidió que se diera una disputa creciente, en diversos órdenes, en la cultura universitaria generizada. Esta celeridad que se da luego del 2015, se sostiene sobre la base de los diferentes movimientos que se dieron precedentemente y trae consigo otras formas de hacer y pensar (Viñao, 2002) en la institución. Ciertas miradas

correlacionan positivamente el encumbramiento del feminismo y la consecución de sus demandas con la conquista legislativa y otras transformaciones institucionales como la creación de Ministerios propios. Sin embargo, en el plano universitario, la relación entre el auge del movimiento y las transformaciones en materia de institucionalización no se liga salvo en relación con la aceleración de ciertas transformaciones. De hecho, la incorporación de la mirada de género en la investigación, la docencia y la gestión responde a distintos momentos donde, si bien se encuentran voluntades políticas que acompañan las iniciativas individuales -vinculados o no a la militancia feminista-, que se van agregando en pos de objetivos institucionales, sólo en los últimos años se observa relación entre los cambios de gestión institucional relativamente recientes y de la currícula y la presión del creciente movimiento de mujeres y feminismos que funciona como un acelerador.

En efecto, se presentan tres secciones: *1. Investigar en un Centro propio*, se detiene en el proceso de institucionalización de la temática de género a través de la creación de ámbitos propios del quehacer académico como los Centros de investigación. Así, se aborda la creación del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG), perteneciente a la FaHCE. *2. Enseñar y aprender con nuevos paradigmas de equidad de género*. Se desarrollan referencias, en posgrado y grado, que dieron lugar a los estudios de género y feminismo. Asimismo se detiene en el accionar de algunos docentes de la FaHCE que tempranamente se interesaron y enseñaron en estas claves y en propuestas del claustro estudiantil que cuestionan el devenir patriarcal y androcéntrico, removiendo e impulsando cambios en distintos niveles de la vida universitaria. *3. Gestionar con políticas de género*, analiza los cambios acentuados en los últimos años en términos institucionales, pero también a ciertas lógicas que continúan en la universidad como la inequidad de género respecto a los altos cargos docentes y de gestión. Asimismo, se considera la instrumentación de mecanismos para detectar y dirimir situaciones vinculadas a conflictos en las relaciones de género, en particular, las que atañen a la violencia de género, puntualizando en el *Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género* y la implementación de la *Ley Micaela*.

Para sustentar esta indagación se realizaron entrevistas semi-estructuradas a referentes claves: Victoria Obregón¹³ (Ex Directora de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación en Género y Diversidad, perteneciente al Ministerio de las Mujeres,

¹³ Se realizó por zoom el 2/5/2021

Géneros y Diversidad), Verónica Cruz¹⁴ (Secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de la UNLP y ex Coordinadora Ejecutiva de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias, dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional e integrante del Comité Ejecutivo de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos -RIDDHH, CIN-), Karina Broggi (Directora de Políticas Feministas de la UNLP)¹⁵, Julieta Alcoba¹⁶ (en su momento Prosecretaria de Géneros y Políticas Feministas de la FaHCE), Adriana Valobra¹⁷ (Directora del CInIG, IdIHCS-FaHCE), Ariel Martínez¹⁸ (Director de la Especialización en Educación en Género y Sexualidades, FaHCE) y a Micaela Valiente¹⁹, militante de la agrupación Jauretche y estudiante de Historia de la FaHCE. Por otra parte, se recuperan algunos aportes de mi tesis de Maestría (Rocha, 2018) cuyo análisis sobre el proceso de institucionalización se confirma a la luz de nuevos datos de la tesis doctoral.

1. Investigar en un Centro propio

Pensar en la ciencia implica, entre otros aspectos, reflexionar sobre su construcción. En la introducción de su ya clásico *Reflexiones sobre género y ciencia* (1991), Evelyn Fox Keller plantea cómo, a mediados de los '70, sus investigaciones fueron interpeladas por otras preguntas:

¿En qué medida está ligada la naturaleza de la ciencia a la idea de masculinidad, y qué podría significar que la ciencia fuera de otra forma distinta? (...) El supuesto tan extendido de que un estudio sobre género y ciencia sólo podría ser un estudio sobre las mujeres todavía me deja atónita: si las mujeres se hacen, más que nacen, sin duda alguna lo mismo les ocurre a los hombres. Y también a la ciencia (Fox Keller, 1991, p. 11).

Para la autora la efervescencia política de la década de los '60 alimenta los estudios sociales de la ciencia. Este clima da impulso a los movimientos de mujeres y, a su vez, al

¹⁴ Se realizó por zoom el 27/9/2021

¹⁵ Se enviaron una serie de preguntas vía mail a la Dirección de Políticas Feministas y se obtuvieron las respuestas el 25/6/2021

¹⁶ Se realizó la entrevista por zoom el 7/7/2021

¹⁷ Se realizó la entrevista por zoom el 13/9/2021

¹⁸ Se realizó la entrevista por zoom el 23/9/2021

¹⁹ Se realizó la entrevista por zoom el 17/5/2021

desarrollo de la teoría feminista: “tarea fundamental de la teoría feminista ha sido remediar la ausencia de mujeres en la historia del pensamiento social y político” (1991, p. 14). Fox Keller argumenta que la perspectiva feminista de las ciencias naturales sitúa la objetividad, la razón y la mente asociado a algo masculino y la subjetividad, el sentimiento y la naturaleza a lo construido socialmente como femenino. Consecuencia de esto, se excluye a las mujeres en la práctica de la ciencia. Por tanto, la ciencia ha sido producida, mayoritariamente, por varones, blancos y de clase media. Por su parte, Donna Haraway plantea:

El feminismo ama otra ciencia: las ciencias y las políticas de la interpretación, de la traducción, del tartamudeo y de lo parcialmente comprendido. El feminismo trata de las ciencias del sujeto múltiple con (como mínimo) doble visión. El feminismo trata de una visión crítica consecuente con un pensamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo. (Haraway, 1995, p. 336)

Las autoras aluden a otras formas posibles de investigar, habilitando otros sujetos/objetos de estudio y con ello, otras formas de pensar y hacer ciencia que fueron surgiendo de manera lenta y gradual en las universidades (Rocha, 2018).

Entre fines de los '80 y '90, en nuestro país, se fundan importantes Centros o Áreas de investigación sobre mujeres y/o género en diversas universidades como: Córdoba, Salta, Luján, Buenos Aires, Rosario, La Pampa, Jujuy, Tucumán, Comahue (Femenías, 2005, Barrancos, 2019, Ciriza y Rodríguez Agüero, 2021, Bolla y Rocha, 2021). Antecedes a estas creaciones específicas, las voluntades de docentes-investigadores quienes impulsaron para que estos estudios se institucionalicen. Algunas UUNN abren inicialmente la temática desde Áreas, Institutos o Centros de investigación, pero también desde la secretaría de extensión, o comisiones. El cuadro que aparece debajo da cuenta de estos desarrollos:

Cuadro N° 1: Centros o Áreas de investigación sobre mujeres y/o género creados luego del retorno de la democracia, en las UUNN de Argentina.

| Universidades | Espacios institucionales | Año aproximado donde comienza a institucionalizarse estas perspectivas |
|------------------------------------|---|--|
| 1. Universidad de Córdoba | Allí se crea en 1987 el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) y dentro de éste nace el Programa Interdisciplinario de Estudios de Mujer y Género (PIEMG). Dentro de la Universidad, durante la última dictadura cívico-militar, se desarrolló el Centro Multinacional de la Mujer, una institución formada por la Organización de Estados Americanos que funcionaba en Rectorado | 1987 en adelante |
| 2. Universidad Nacional de Salta | Promueven la creación de la Comisión de la Mujer en el ámbito de la Secretaría de Extensión de dicha casa de estudios con la intención de alentar las investigaciones de género y realizar actividades de extensión que sensibilizaran la problemática en la provincia. En 1994 y 1996, la Comisión de la Mujer, perteneciente a la Facultad de Humanidades, creó la cátedra <i>Historia de las Mujeres</i> así como el seminario permanente <i>Género y Ciencias Sociales</i> , que se dicta desde 1997 | 1989 en adelante |
| 3. Universidad Nacional de Rosario | destacamos el Centro de Estudios Históricos Sobre las Mujeres (CEHM), asentado en la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad y promovido principalmente por Hilda Habichayn. En 1991, este Centro cambia su denominación por Centro de Estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres (CEIM, UNR), incorporando la idea de lo interdisciplinario. Asimismo, en 1993, se crea la primera Maestría en Latinoamérica sobre género, denominada “Maestría Interdisciplinaria sobre la Problemática del Género en Latinoamérica” más tarde renombrada “Poder y Sociedad desde la Problemática de Género”. Un nombre no elegido, sino impuesto, luego de varios intercambios con CONEAU | 1989 en adelante |

| | | |
|---|---|-------------|
| 4. Universidad de Buenos Aires | En 1989, el Decano de dicha Unidad Académica convocó a investigadoras que venían trabajando con temas referidos a “mujer” o “género”, para organizar un área o instituto y, finalmente, en 1992 se crea oficialmente el Área <i>Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer</i> (AIEM) coordinada por Nora Domínguez (Letras). Espacio que en 1997, se reconvirtió en el <i>Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género</i> (IIEGe), dirigido por Dora Barrancos. Y en 2019 el IIEGE se convierte en Instituto UBA bajo el nombre de Instituto de Investigaciones de Estudios de Género. | 1989, 1992 |
| 5. Universidad Nacional de Jujuy | En 1990 se crea el Área Interdisciplinaria de Estudios de Mujeres y de Género, pero el mismo se formaliza en 1995 | 1990 y 1995 |
| 6. Universidad Nacional de Luján (UNLu) | Se crea el Área de Estudios de la Mujer, dependiente del Departamento de Ciencias Sociales, muy ligada a la carrera de Historia y fuertemente impulsada por Cecilia Lagunas (historiadora medievalista) y a su vez referente y organizadora de las Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres (JHM), en 1991. En 1996 comienzan a co-editar, junto con la Universidad Nacional del Comahue (desde <i>Centro Interdisciplinario de Estudios de Género</i>) y la Universidad Nacional de La Pampa (desde el <i>Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer</i>), la Revista <i>La Aljaba</i> (segunda época). | 1990 |
| 7. Universidad Nacional de Tucumán | Se crea el Centro de Estudios Históricos Interdisciplinarios sobre las Mujeres (CEHIM) radicado en la Facultad de Filosofía y Letras | 1991 |
| 8. Universidad Nacional de La Pampa | Se crea el Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. | 1993 |

| | | |
|---|--|-------------|
| 9. Universidad Nacional del Comahue | Se crea el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género. | 1995 |
| 10. Universidad Nacional de La Plata | Se crea el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género | 2006 |

Fuente: Elaboración personal consultando bibliografía diversa

Este proceso de institucionalidad que se da en las UUNN entre los '80 y '90, en el caso de la UNLP, se da posteriormente con el cambio de milenio. El primer Centro de investigación que se constituye desde una perspectiva específica de género en la UNLP, es el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG), perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Su creación, en 2006, evidencia que vino a la saga de los desarrollos en otros ámbitos, pero tuvo un papel precursor y fundante en la UNLP ya que es el único Centro de tales características en esta universidad.

Antes de adentrarnos en la historia del CInIG, retomamos del Informe de la Dirección de Políticas Feministas de la UNLP (2019) datos vinculados al área de Investigación. Allí se indica que de las diez unidades académicas²⁰ que responden la encuesta emitida desde allí, sólo seis cuentan con proyectos de investigación en donde abordan cuestiones vinculadas a género y/o contienen perspectiva de género, éstas son: Trabajo Social, Ciencias Agrarias, Odontología, Ciencias Económicas, FaHCE y Ciencias Jurídicas²¹.

²⁰ Éstas son las facultades de: Trabajo Social, Cs. Naturales, Cs. Agrarias, Odontología, Cs. Económicas, Ingeniería, FaHCE, Cs. Astronómicas, Cs. Jurídicas y Sociales, Cs. Exactas.

²¹ Se amplía dicha información: de los 26 proyectos de investigación de la Facultad de Trabajo Social, 2 (7, 7%) abordan o tienen perspectiva de género. De los 54 proyectos de investigación en Ciencias Agrarias, 1, (1, 8%) lo aborda o tiene perspectiva de género. En el caso de Odontología, de 27 proyectos, sólo 2 (7, 4%) la incluye. Cs Económicas, de 23 proyectos, 1, (4, 3) la incorpora. La FaHCE, de 145 proyecto, 9 (6, 2) aborda o tienen perspectiva de género. Y en Cs. Jurídicas, de 21 proyectos, 2 (9, 5%) incluye la perspectiva de género. Por su parte, según el informe de DPF, las siguientes unidades académicas no poseen proyectos de investigación que abordan o tienen perspectiva de género. A continuación detallamos la cantidad de proyectos que se desarrollan en cada una de ellas: Cs. Naturales tiene 146 proyectos; Ingeniería, 15 proyectos; Cs. Atronómicas, 62 proyectos y Ciencias Exactas, 315 proyecto. Estas estadísticas coincide con los estudios que postulan que estos enfoques suelen incluirse en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

Otro dato importante que arroja el informe, por el porcentaje contundentemente menor, es que sólo el 2% de los proyectos de investigación que se llevan a cabo en la UNLP, trabajan específicamente o tienen perspectiva de género, mientras que el 98% se detiene en otros temas y enfoques. Los proyectos que la incluyen se encuentran radicados en la Facultad de Trabajo Social, dentro de un instituto, en Agrarias, dentro de un laboratorio, en Jurídicas y Sociales, en dos áreas en un instituto y en la FaHCE, desde el CInIG. Sólo esta última cuenta con una unidad de investigación específica. De allí que resulta relevante ahondar en la creación y desarrollo del CInIG.

Según informa uno de los entrevistados, la idea de su creación nace, en realidad, en una instancia de defensa de tesis en la UBA, en 2005, durante el intercambio que se produce en la elaboración del dictamen. De esta manera, José Amícola (de Letras) y María Luisa Femenías (de Filosofía), docentes de la FaHCE, promueven la creación del Centro, convocando a docentes-investigadores que venían desarrollando líneas de estudio vinculadas a estos temas. Luego, se realizan diversas reuniones, alrededor de 2005, autogestionadas por docentes de la FaHCE. Desde Decanato de la Facultad, colaboraron en mostrar qué Proyectos de Investigación del Programa de Incentivos se vinculaban al tema, y de esta manera, contactaron a docentes cuyos proyectos estaban vinculados a los estudios de género y mujeres. Analizando las líneas de trabajo, se convocó a una serie de encuentros. La cuestión que se ponía en discusión era si seguir con la temática dispersa en distintos Centros y proyectos o darle un lugar específico y, de ese modo, consolidar una línea existente que permitiera promover y ampliar su alcance. No se debatió, en realidad, si tenía que transversalizarse, aspecto que se discute más recientemente. En todo caso, la transversalidad no es contradictoria con la institucionalización sino que la promueve desde la centralidad del género y a partir de una clave de lectura como son las imbricaciones extensivas de los sistemas de opresión en términos de clase, raza y género. La intención inicial fue crear este Centro desde una mirada interdisciplinaria, de allí el nombre que termina adoptando. En ese sentido, en una de las entrevistas se menciona:

El proyecto original nuestro era formar un Centro de investigación interdisciplinario que incluyera disciplinas de otras Facultades, no solamente la nuestra. Y ahí hicimos reuniones con Trabajo Social, Periodismo, con Psicología, que fueron las más interesadas (fragmento de entrevista, 2017)

Luego de sucesivos encuentros, se fue gestando un núcleo inicial compuesto por José Amícola (carrera de Letras), María Luisa Femenías (carrera de Filosofía), Anna

Candrea²² (carrera de Ciencias de la Educación), Amalia Eguía²³ y Silvia Mallo (carrera de Historia). Estos impulsos, que nacen al calor de acciones de docentes-investigadores, es decir, “desde abajo”, fueron los que tempranamente legitimaron y jerarquizaron estos estudios, motorizando este proceso de institucionalidad en el área de investigación. La creación del Centro contó con el apoyo de la gestión de ese momento tanto de la FaHCE, como de la Universidad.

Como expresa un informante, desde el punto de vista institucional un problema que tuvieron que resolver fue cubrir las vacantes con docentes que tuvieran las categorías más altas que requieren las normativas para la conformación de Centros. Así, se sumaron docentes que no habían participado originalmente de la propuesta del Centro, pues tenían radicada su investigación en otro espacio, desde el que abordaban la temática de género. Esas solidaridades se valoraron muchísimo en ese comienzo entusiasta, así como la enorme colaboración prestada por las autoridades de la FaHCE y la Universidad a la iniciativa. En este sentido, en una de las entrevistas se especifica:

A mediados del 2005, presentamos el proyecto. En ese momento, estaba Juan Piovani²⁴, quien nos apoyó muchísimo, en un principio estaba De Diego y después cambió la gestión con Ana Barletta. Antes de ponernos a trabajar, se habló con las autoridades. Las autoridades apoyaron pidiendo un proyecto para ver si era viable. Se presentó el proyecto, lo aprobó el Consejo Académico de la Facultad, luego la Universidad, después volvió, y como nos faltaba una categoría más, participó Enrique Foffani²⁵, de Letras, que trabajaba literatura de mujeres en ese momento y pertenecía a la cátedra de Zanetti. Él, en el sentido estricto nunca perteneció a la organización del CInIG, pero colaboró con nosotros apoyándonos con su firma, por la categoría que él tenía, necesitábamos —x cantidad de personas con categoría III y no teníamos y, en ese sentido, él firmó, fue muy generoso (fragmento de entrevista, 2017)

En virtud de lo expuesto, subrayamos la existencia, por un lado, de una voluntad política de crear el CInIG promovida por docentes con vinculación en el tema y avalada por las

²² Anna Candrea docente de la FaHCE, Profesora Titular de la materia Fundamentos biológicos de la Educación, asignatura que pertenece a la carrera de Ciencias de la Educación. Investigadora UNLP con lugar de trabajo en Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

²³ Amalia Eguía, fue Directora del Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS). Investigación Principal Conicet, con lugar de trabajo en Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS).

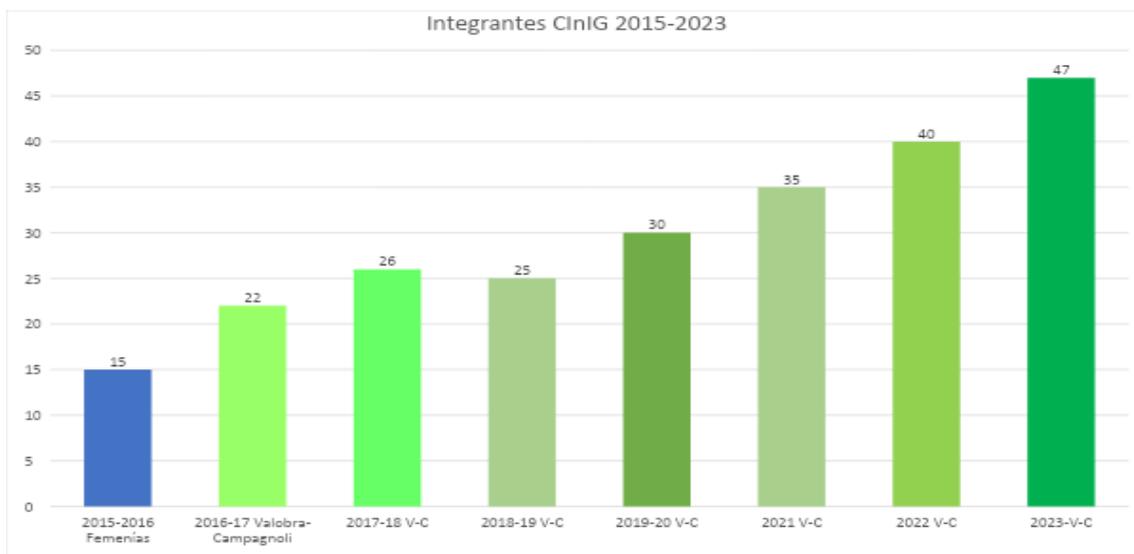
²⁴ Juan Piovani se desempeñó como Secretario de Investigación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (2005-2010).

²⁵ Enrique Foffani, Miembro de Comité científico de Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria (CTCL) Profesor Titular de Literatura Latinoamericana II. Director del Proyecto de investigación, 2020-2024: Literatura y secularización en América Latina: para una crítica política de la modernidad occidental (contribuciones a una historia cultural de los siglos XIX, XX y XXI), FaHCE.

distintas autoridades. Ahora bien, pese a que contaban con docentes investigadores especializados en el tema, hubo que recurrir a colaboraciones para consolidar institucionalmente el Centro y cumplir con los requerimientos formales de creación. Desde su constitución, el Centro atravesó ciertos inconvenientes respecto a las categorizaciones de las personas que lo integran. Con relación a esto, la lentitud del sistema de categorizaciones sobre el que se basa el sistema institucional se ha convertido en un “cuello de botella” pues se exigen categorías que son otorgadas por una institución que demoró nueve años en evaluar algunas de las solicitudes de promoción, incluidas las de dos integrantes del CInIG. En una de las entrevistas se menciona que eso dejó al Centro en un “limbo institucional”, dado que era un Centro sin que tuviera las condiciones de tal, realidad lamentablemente compartida por otros Centros que dependían de ese mismo sistema. De hecho, al recibir tardíos los resultados de la última categorización, el CInIG alcanzó y cubrió los requisitos de sus integrantes, pero con una enorme cantidad de personas que se incorporaron en el último lustro y que, aún teniendo muchos antecedentes, no cuentan con la categoría correspondientes. Señalar la cuestión burocrática-administrativa que acarrea desde sus inicios el Centro pone en evidencia las contradicciones que impone el propio sistema.

En el caso del CInIG, resueltas estas cuestiones, cabe consignar que se sumaron nuevas camadas de jóvenes-investigadores, quienes impulsaron otras líneas investigativas. Desde 2016, de hecho, en conjunto, tanto con integrantes de carrera de investigación como con quienes cuentan con becas, el Centro fue creciendo y consolidando áreas de indagación. Aún con las dificultades que generó la merma de ingresos y becas desde la gestión de Cambiemos a nivel nacional (2015-2019), en particular con becas e ingresos CONICET y las prórrogas que sufrieron las convocatorias desde la gestión de Alberto Fernández (2019-2023), el Centro triplicó la cantidad de integrantes.

Gráfico N° 1: Integrantes del CInIG de 2015 a 2023.



Fuente: CInIG, *Informe Institucional 2023*.

Esos ingresos permiten consolidar pesquisas previas y ampliar líneas de trabajo, abrir espacio a las nuevas generaciones y “hacer escuela”:

parte de la lógica institucional tiene que estar fundada en “hacer escuela” y, para “hacer escuela”, se requiere que las nuevas generaciones puedan asumir los compromisos institucionales porque después, el día de mañana, se da recambio en las distintas direcciones o [de] la propia revista. También en su formación, en la docencia y la investigación, tiene que ver con poder dirigir sus propias líneas temáticas, abrir, darle aire al propio Centro, con nuevas líneas temáticas (fragmento de entrevista, 2021).

Desde 2017, el Centro cuenta con una revista. La revista *Descentrada* es una producción académica digital semestral (marzo-agosto y septiembre-febrero) que estuvo bajo la dirección de Adriana Valobra y Mabel Campagnoli en su momento fundacional y, actualmente, la conducen Graciela Queirolo y Virginia Bonatto. Además de los dossiers, hay otras secciones fijas. Unas que proponen un diálogo “más de coyuntura”, con los movimientos sociales, a partir de la sección de Intervenciones polémicas y las entrevistas que tienen como objetivo atraer investigaciones y, asimismo, instalar temas en la agenda pública a partir de la conjunción entre las indagaciones y la práctica

política, tal como viene sucediendo con temas como el cupo laboral trans o la violencia de género. También, mencionamos que en 2024 el Centro llevará a cabo las VII Jornadas y V Congreso Internacional de Indentidades, *Desafíos feministas: logros, confines y estrategias*, como otro lugar de expansión, desarrollo y consolidación del Centro.

En este sentido, se le ha dado lugar a las nuevas generaciones y el aumento de personas que forman parte, repercute en la diversificación de las investigaciones. El desarrollo y movimiento del Centro se ve, también, desde la cantidad de investigadores invitadxs²⁶ y los proyectos a nivel local y regional que promueve, mostrando la relevancia y jerarquía, así como el reconocimiento que los estudios y el propio espacio en el que se gestan van alcanzando en el espacio académico.

Un dato relevante en ese crecimiento es el peso que siempre tuvo en el CInIG -y que se ha hecho exponencial en los últimos años- el origen de integrantes y becaries de formación en la disciplina de Historia, tanto en números absolutos como porcentuales (donde también crecieron Psicología, Ciencias de la Educación y Sociología de modo relativo).

²⁶ En los últimos siete años, el CInIG ha tenido quince estancias de investigación y una veintena de investigadores visitantes. Cfr. <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cinig/investigadores-visitantes/>

Cuadro N° 2: Cantidad de integrantes y becarios del CInIG por carrera y año

| Disciplina | Año 2016 | Año 2022 |
|--------------------------|----------|-----------|
| Letras | 4 | 6 |
| Historia | 7 | 13 |
| Psicología | 1 | 4 |
| Filosofía | 7 | 6 |
| Ciencias de la Educación | 2 | 5 |
| Ciencia Política | 1 | 1 |
| Sociología | 1 | 3 |

Fuente: CInIG, *Informe Institucional 2023*.

Más allá de que las dinámicas de trabajo se realicen desbordando las cuestiones disciplinares y que las temáticas de género se caracterizan por esa hibridación disciplinar, resulta un dato relevante para pensar en los próximos capítulos cómo incide esta mayor presencia de integrantes de Historia y sus producciones en los programas de las materias del propio Departamento docente y en la enseñanza de las asignaturas (capítulo II), así como en la propia formación de docentes en estas perspectivas (capítulo III).

Un aspecto relevante de la UNLP es su conexión desde sus orígenes tempranos con la extensión, un concepto amplio que, con todo, significa desbordar los espacios académicos para incurrir en una práctica social donde cobran nuevo sentido los resultados de investigación. Este aspecto caracterizó y caracteriza la práctica académica de los Centros de Investigación de la UNLP y el CInIG cuenta con una fuerte impronta en ese sentido de parte de sus integrantes. En este sentido, quienes integran el CInIG reivindicamos no sólo su rol en el campo de la investigación sino también en el de la

docencia²⁷. En diálogo con estas preocupaciones, referenciamos el proyecto que está desarrollando una de las integrantes del CInIG, Valeria Sardi, (2022). *Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesoras en Humanidades y Ciencias Sociales* (Proyecto de investigación PICTO 2022).

En particular, los proyectos de investigación radicados en el Centro bajo la dirección de integrantes del Departamento de Historia son: “Modernización en clave de género (Argentina, 1880-1970)”, dirigido por Adriana Valobra y co-dirigido por Graciela Queirolo²⁸. Por otra parte, el Proyecto “Anarquismo y ciencia sexual. Producción y circulación de saberes transnacionales a través de los proyectos editoriales (1930-1950)”, dirigido por Nadia Ledesma Prietto. Estos proyectos de investigación, además de un efecto derrame de su propia producción en los claustros donde ejercen la función docente, tienen preocupaciones vinculadas a la extensión y la comunicación pública de la ciencia como expresamente lo enuncian en su propuesta. Así como sus integrantes realizan talleres y seminarios de formación docente y estudiantil, han realizado materiales didácticos para docentes y estudiantes, han escrito artículos, dossiers, blogs, que permiten una notable divulgación temática de sus investigaciones, con una preocupación en la enseñanza de la historia. Sin pretender exhaustividad, en el siguiente cuadro se encuentran algunas de estas producciones:

²⁷ CInIG (diciembre de 2020). El CInIG reivindica la docencia, <https://drive.google.com/file/d/1zv1RpYu514RqCPnlw6-llyBKj7PDyCkz/view>

²⁸ Integrado por varios docentes de la carrera de Historia, entre ellos: Saúl Casas, Guillermo De Martinelli, Nadia Ledesma Prietto, Viviana Pappier, Sol Calandria, Anabella Gorza, Esteban Barroso, Guillermina Guillamón, Gisela Manzoni, entre otros.

Cuadro N° 3: producciones de integrantes del CInIG que dialogan con la historia investigada, enseñada y divulgada.

| Artículos/Dossiers/libros | Recursos didácticos Material audiovisual y páginas web | Cursos/talleres |
|--|---|---|
| <p>Libro Guillamón, G. y Valobra A. (2022). <i>Imperativos, promesas y desazones. Género y modernización en Argentina (1880-1970)</i> Tren en movimiento. https://drive.google.com/file/d/1IF3kqOb43yazOA3Ki8Msu8UjhkyCm_Xq/view?fbclid=IwAR35XTulM7vB493c6lOMP BQw_1SJ1kGYpW2fAz0hShFrGZna3vWhFPz478E</p> | <p>Colección ANDAMIOS (FaHCE) Serie Materiales Libro Género y Derechos (Valobra y Gorza, 2019):</p> <p>A. Entrevista a la Dra. Adriana Valobra Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=p8AvHGcBQeY&t=22s</p> <p>B. Entrevista a Verónica Giordano, Dra. en Ciencias Sociales. Proyecto de Voluntariado "Género, práctica transformadora" (FaHCE) Colección ANDAMIOS (FaHCE- Sec. Extensión) "Género y Derechos" Cap III Los Derechos Civiles: matrimonio y género (Video Cinig) https://www.youtube.com/watch?v=t66fFBF7OyE&t=60s</p> <p>C. Entrevista a Graciela Queirolo, Dra. en Historia Proyecto de Voluntariado "Género, práctica transformadora" (FaHCE) Colección Andamios (FaHCE Sec. Extensión) "Género y Derechos"</p> <p>Cap. VI Derechos Sociales: trabajo y género (Video Cinig) https://www.youtube.com/watch?v=BSfNxc7f5PQ&t=98s</p> | <p>Valobra, Adriana (docente responsable) y Pappier Viviana (equipo dictante) "Didáctica de la Historia de las Mujeres y género", Convenio ADULP-UNLP, 2008, 30 hs.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Dossier: Manzoni, Gisela y Valobra, Adriana (2021). Educación y sexualidad, una propuesta para pensar sus vínculos. <i>Ejes De Economía Y Sociedad</i>, 5(8). https://doi.org/10.33255/25914669/581</p> | <p>Página web, creada por Esteban Barroso, en donde se encuentran una diversidad de fuentes históricas. Se puede visitar el sitio en: https://unpocomascomplejo.wo.wo.rdpres.com/</p> | <p>Valobra, Adriana (docente responsable) y Eugenia Bordagaray, Nadia Ledesma Prietto y Anabella Gorza (equipo dictante) “Actualización en historia de mujeres y género.” Convenio ADULP-UNLP,</p> |
| <p>Rocha, M. M. (2021). Mujeres y géneros en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. <i>Ejes De Economía Y Sociedad</i>, 5(8). https://doi.org/10.33255/25914669/588</p> | <p>Serie Pioneras, Canal Encuentro, con asesoría de Graciela Queirolo y participación de A. Valobra y G. Guillamón integrantes del PID https://encuentro.gob.ar/programas/serie/9887 Episodios Mujeres viajeras Mujeres impresas Mujeres deseantes Mujeres trabajadoras</p> | <p>Valobra, Adriana (docente responsable), Esteban Barroso, Gisela Manzoni, Anabella Gorza y Nadia Ledesma Prietto (equipo dictante), <i>Herramientas metodológicas para la elaboración del proyecto de investigación en ciencias sociales</i>, Convenio Adulp – UNLP, 40 horas, 2017.</p> |
| <p>Gorza, Anabella y Valobra Adriana. (Eds.) (2018). <i>Género y Derechos. Una propuesta para el aula de Ciencias Sociales</i>. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/147</p> | <p>Documental Libertarias (de Daiana Rosenfeld y Aníbal Garisto), con la participación de las integrantes del PID Eugenia Bordagaray, Nadia Ledesma Prietto y Gisela Manzoni.</p> | <p>1. Taller Género en el aula, para docentes, 7 de abril de 2017. Dictado junto con Facundo Saxe, Marcela Sahade, Gisela Manzoni y Adriana Valobra. Liceo Víctor Mercante (UNLP) 2. Taller Género en el aula, para docentes, 30 de junio de 2017. Dictado junto a Facundo Saxe, Anabella Gorza y Gisela Manzoni. Liceo Víctor Mercante (UNLP)</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>Recurso audiovisual elaborado por Ailín Basilio y Juliana Esquivel, un insumo para trabajar la violencia por motivos de genero. https://view.genial.ly/6553ad79e2d97f00117fc4e5/interactive-image-imagen-interactiva?fbclid=IwAR3sFHPMTIpohMHmGgqUndII-KwfEsWFKqo7dnS1BdkFvh_3Iq_AND6KDSY</p> | |
| <p>Colección Puntos de Fuga. Historia de las mujeres y estudios de género. Dirigida por Nadia Ledesma Prietto en la editorial Grupo Editor Universitario.</p> | <p>Producción de tríptico por Ana Carou y Milagros Rocha, a 17 años de la sanción de la ley 26.150 de EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, se pueden encontrar materiales para abordarla entre estudiantes, familias y docentes, https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cinig/17-anos-de-la-ley-de-educacion-sexual-integral/?fbclid=IwAR2KSh6tKc3wTm6rNINbGKaIRB_ZrKKuT4I7Xj370YIQBgsxQFVUNAiH3w8</p> | |

Fuente: Elaboración propia a partir de consultas a colegas y búsquedas bibliográficas.

En suma, la creación de espacios institucionales de investigaciones en género y mujeres en las UUNN, se da en procesos semejantes pero no iguales en términos temporales. En este sentido, y particularmente a partir de la creación del CInIG en 2006, la UNLP se posiciona dentro de las universidades que mantiene investigaciones sobre género desde hace varias décadas. Su constitución, tardía si se quiere respecto de los desarrollos analizados en otras UUNN en los '80 y '90, no impidió el despliegue y consolidación que hoy día posee. Pese a los inconvenientes burocrático-administrativos así como una coyuntura compleja en materia de política científica, tuvo un proceso de crecimiento acelerado y se destaca como referencia institucional dentro de la UNLP. Asimismo, en particular en torno a la enseñanza de la historia, se advierte entre quienes investigan desde la disciplina un interés especial tanto por la formación docente como en el aporte de recursos didácticos a través de distintas modalidades de extensión; vale decir, un

interés por trascender los marcos de la investigación especializada y dar mayor alcance a sus resultados en distintas modalidades de comunicación pública de la ciencia y la extensión universitaria.

La preocupación del siguiente apartado refiere a qué sucede con estas perspectivas en las áreas de enseñanza en grado y posgrado en las universidades en general y en la UNLP, y en la FaHCE, en particular.

2. Enseñar y aprender con nuevos paradigmas de equidad de género

Diferentes autores (D' Antonio, 2013; Morgade, 2018; Barrancos, 2019; Martin, 2019; Fabbri y Rovetto, 2020; Cruz, 2021) han planteado que los estudios de género y mujeres en las universidades, cuentan con mayores antecedentes en las áreas de investigación y en posgrado, más que en grado. En efecto, en posgrado, se han creado carreras específicas en la temática, primeramente Diplomaturas, Especializaciones y Maestrías y más tarde Doctorados. En el siguiente cuadro nombramos algunas carreras de posgrado²⁹:

Cuadro N° 4: Carreras de posgrado creadas en las universidades nacionales argentinas, sobre género y mujeres

| | Año | Universidad | Carrera |
|----|------------|-----------------------------|--|
| 1. | 1985 | Universidad de Buenos Aires | Diplomatura “Estudios de la Mujer” |
| 2. | 1987 | Universidad de Buenos Aires | Especialización Interdisciplinaria en Estudios de la Mujer |

²⁹ En 1985 se crea una Diplomatura en la UBA, denominada “Estudios de la Mujer” coordinado por Gloria Bonder y mediante un convenio inter-universitario la carrera se dictó a su vez en la Universidad Nacional del Comahue en 1987 y 1988 (Femenías, 2005). Asimismo en 1987, en la UBA, se creó la Especialización Interdisciplinaria en Estudios de la Mujer. Más tarde, en 1993, se crea la Maestría Poder y Sociedad desde la problemática del género, en la Universidad Nacional de Rosario. Una carrera pionera a nivel nacional y latinoamericano. Posteriormente se crea la Especialización de Estudios de las Mujeres y de Género en la Universidad Nacional de Luján. Por su parte, en la Universidad Nacional de Córdoba, se crea el primer Doctorado en estudios de género, reconocido oficialmente por CONEAU en 2011. En 2014, en la UNCo, se crea una Maestría en Estudios de las Mujeres y en Género y en 2017 consigue resolución del Ministerio de Educación de Nación. En 2015, en la UBA, se crea el Doctorado en Estudios de Género (Ciriza y Rodríguez Agüero, 2021).

| | | | |
|-----|---------------|--------------------------------------|---|
| 3. | 1993 | Universidad Nacional de Rosario | Maestría Poder y Sociedad desde la problemática del género |
| 4. | | Universidad Nacional de Luján | Especialización de Estudios de las Mujeres y de Género (Resolución Ministerial, 2022) |
| 5. | 2011 | Universidad Nacional de Córdoba | Doctorado en Estudios de Género |
| 6. | 2012 | Universidad Nacional de La Plata | Especialización en Educación en Género y Sexualidades, FaHCE (Acreditada CONEAU 434/17, Resolución Ministerial 1193/18) |
| 7. | 2013 | Universidad Nacional de Luján | Maestría en Estudios de las Mujeres y de Géneros (Resolución HCS 417/13, Resolución CONEAU 2019, Resolución Ministerial, 2928/21) |
| 8. | 2014/ 2017 | Universidad Nacional de Comahue | Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género |
| 9. | 2014 | Universidad Nacional de La Plata | Especialización en Comunicación Social, Periodismo y Género (Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Acreditada CONEAU 411/14, Resolución Ministerial 1572/16) |
| 10. | 2015 | Universidad de Buenos Aires | Doctorado en Estudios de Género |
| 11. | 2016 | Universidad Nacional de La Plata | Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Géneros (Facultad de Ciencias Jurídicas, Acreditada CONEAU 230/16, Resolución Ministerial 3847/19)) |
| 12. | 2018 | Universidad Nacional de Cuyo | Maestría en Estudios Feministas (Ordenanza 25/18) |
| 13. | 2020 | Universidad Nacional de Jujuy | Especialización en Estudios de Género y Políticas Públicas |
| 14. | 2021 | Universidad Nacional de Tucumán | Especialización en Estudios de Mujeres y de Géneros (Acreditada por CONEAU 556/21) |
| 15. | 2017 | Universidad Nacional Tres de Febrero | Maestría en Estudios y Políticas de Género (Acreditada CONEAU 465/17) |

| | | | |
|----|------|--------------------------------------|--|
| 16 | 2019 | Universidad de Buenos Aires | Programa de actualización Universidad y Género: hacia el diseño de políticas de igualdad |
| 17 | 2019 | Universidad Nacional de Quilmes | Diploma en Géneros, Feminismos y Derechos Humanos |
| 18 | 2021 | Universidad Nacional de San Martín | Maestría en Estudios Feministas |
| 19 | | Universidad Nacional de Lanús | Especialización en Género, Políticas Públicas y Sociedad |
| 20 | | Universidad Nacional Tres de Febrero | Doctorado en Estudios y Políticas de Género |

Fuente: elaboración propia con base en bibliografía, consulta a colegas y búsquedas en páginas web de las universidades.

Como evidencia el cuadro, desde la década de los '80, se vienen creando carreras de posgrado referidas a los estudios de mujeres y género. Con el correr de los años, las ofertas se han diversificado en las universidades, predominando las Especializaciones, luego las Maestrías y excepcionales Doctorados. La creación de múltiples carreras de posgrado se traduce, además, en un campo de estudios consolidado, un cuerpo de docentes que se formaron específicamente en estos temas y por estudiantes con interés en realizarlas. Asimismo, el ingreso de estas perspectivas, y su fortalecimiento en el ámbito universitario que lleva a crear carreras específicas, así como incorporar seminarios específicos dentro de los posgrados, no tuvo mayores resistencias como sí se advierte en las carreras de grado. Al respecto, Dora Barrancos expresa:

Debe recalcar que ha sido en el ámbito de la posgraduación que han germinado las investigaciones y donde se ha obtenido una masa crítica de docentes en las diversas disciplinas. El desarrollo conseguido es muy promisorio, aunque subsisten las dificultades para modificar la currícula de grado que mantiene empeñosa rigidez (Barrancos, 2019, p. 585)

En la década de los '90, también, se crean revistas como *Zona Franca* (editada por la Universidad Nacional del Rosario), *Revista La Aljaba, segunda época* (editada por las

Universidades de La Pampa, Luján y Comahue) y *Revista Mora* (de la Universidad de Buenos Aires); todas las cuales resultan importantes ámbitos de amplificación de las investigaciones y, a su vez, apuestas políticas que estos grupos favorecieron en materia de derechos de las mujeres.

A nivel de grado, las preocupaciones sobre género y feminismo ingresan más tarde o se incluyen más que nada desde materias optativas (Morgade, 2018), o forman parte del currículum de manera marginal (D'Antonio, 2013). Al respecto, Barrancos añade que la formación inicial se ha caracterizado por ser “monocórdica y sesgada disposición tópica (...) Por cierto no han faltado las iniciativas para incorporar la nueva perspectiva, pero, por lo general, los esfuerzos no han logrado continuidad (Barrancos, 2019, p. 585). Luciano Fabbri y Florencia Rovetto (2020), también plantean algo afín al exponer que la inclusión de estos enfoques críticos en las ofertas curriculares de grado siguen siendo excepcionales, generalmente emergen en materias optativas, y restringido a los ciclos superiores de algunas pocas carreras vinculadas a las ciencias sociales y humanas (2020). Por su parte, Verónica Cruz (2021), quien se encuentra a cargo de la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad en la UNLP, destaca:

Cabe señalar que, si bien los desarrollos curriculares con perspectiva de género son escasos, existen (desde hace más de cuatro décadas) importantes estudios sobre mujeres, género y diversidad sexual que pugnan por instituirse en la enseñanza y en la investigación, principalmente en ciencias sociales y humanas. Indagaciones recientes efectuadas por la RUGE muestran la existencia de Centros, institutos, carreras de posgrado y áreas específicas de investigación en género, lo que da cuenta de que los estudios en este campo vienen afianzándose en las universidades públicas. Mientras, las propuestas curriculares para estudiantes de grado tienen una estructuración más incipiente y diversa, y son ofrecidas al estudiantado de manera menos sistemática (2021, p. 63)

Estas reflexiones permiten introducir una serie de interrogantes: por qué se da esta rigidez en el nivel de grado, por qué estas perspectivas ocuparon (y en algunos casos, siguen ocupando) lugares marginales, excepcionales, incluidas mayormente en materias optativas y en áreas como Cs Sociales y Humanas, por qué se han estudiado de manera menos sistemática. En definitiva, y retomando a Geneviève Fraisse (2016)³⁰, por qué la

³⁰ Geneviève Fraisse en el libro *Los excesos del género* (2016) plantea la idea de “fuera de campo”. Allí la autora sostiene: “fuera del campo de los grandes interrogantes de la humanidad, a la intemperie de aquello instituido como pensamiento. Pero, como todo lo fuera de campo, con una presencia propia. El fuera de campo, en el cine, se produce cuando la cámara determina un marco de la imagen filmada sin ignorar lo que

historia de los estudios de género y mujeres, en grado, se constituyó desde un “fuera de campo”. Una respuesta puede vincular la menor flexibilidad del currículum de grado para contener materias que permitan la adaptación de sus contenidos, además de una resistencia por la inclusión de las mismas que, a lo largo del tiempo, ha ido cediendo (como se analiza en el capítulo II, puntualmente en la carrera de Historia). En el caso de los programas de posgrado, en cambio, es posible dictar un seminario -aleatorio o regularmente- con contenidos cambiantes que permitan articular con mayor precisión los aportes investigativos existentes y la formación de recursos humanos en esas temáticas.

A continuación se desarrolla cómo estas miradas comienzan a permear en posgrado de la FaHCE en particular dando cuenta, por un lado, cómo van creciendo las ofertas de seminarios que las incluyen, y por otro, cómo estos antecedentes funcionan, además, como cuestionadores a ese devenir androcéntrico inmerso en la cultura universitaria generizada.

2.1. Propuestas en posgrado

Desde fines de los '80, varias UUNN crean carreras de posgrado sobre estudios de la mujer y problemáticas de género. Un hito precursor en la UNLP fue la creación de la Cátedra Libre de la Mujer, en diciembre de '92, en el ámbito de Presidencia³¹. La misma estuvo bajo la dirección de Silvia Knight (Femenías, 2005; Bolla y Rocha, 2021). A su vez, se referencian las charlas impulsadas desde Presidencia, sobre mujeres, a cargo de Carlos Mayo, también en los '90. Sin embargo, el cambio cuali y cuantitativo se produce a partir del cambio de milenio.

Las ofertas de seminarios de posgrado en la FaHCE, fueron paulatinamente incorporando a sus propuestas cuestiones vinculadas a temas de género. A lo largo de los años han surgido temas afines como: teoría de género y queer, mujeres, sexualidades, feminismos, cuerpo, familias, infancias, parentesco, giro afectivo, historias de vida, entre otros. A continuación presentamos el cuadro N° 5, de elaboración personal (en Anexo) a partir de los programas hallados en Memoria Académica, correspondientes a los seminarios organizados desde la Secretaría de Posgrado de la Facultad (1994-2021).

ocurre en el exterior, sobre todo el sonido, pero no solamente el sonido. O, Cómo dice Gilles Deleuze, "todo encuadre determina un fuera de campo". Esto significa considerar el fuera de campo como aquello que se deja fuera de la mirada elegida" (Fraisie, 2016, p. 69)

³¹ Archivo Histórico de la UNLP, Cátedra Libre de la Mujer, Expediente cód. 100 N° 38436, año 1992.

Desde 1994, aproximadamente, el área de posgrado ofrece espacios de formación en estos temas diseminados en las diferentes carreras que lo constituyen. Por otro lado, desde 2014, en adelante, comienzan a aumentar los seminarios que abordan temáticas afines. Asimismo, el ofrecimiento de seminarios surge, principalmente, desde ciertas áreas como Filosofía, Letras, Educación Física e Historia.

Por ejemplo, desde el año 2000 en adelante, María Luisa Femenías (de Filosofía) -quien fue una de las impulsoras del CInIG y de la Especialización en Educación en Género y Sexualidades en la FaHCE- dictó numerosos seminarios de posgrado sobre teoría de género. Por su parte, José Amícola (de Letras), otro pionero que instó la creación del CInIG y fue su primer director, desde 2007 dictó seminarios de posgrado sobre estudios Queer, entre otros temas conexos. También destacamos a Pablo Scharagrodsky, quien ha problematizado, desde 2003, diversos aspectos que vinculan principalmente la enseñanza de educación física con perspectiva de género.

Nombramos también integrantes del CInIG, quienes han dictado seminarios de posgrado como Mabel Campagnoli (de Filosofía), Virginia Bonatto, Valeria Sardi y Facundo Saxe (de Letras). El aporte de estxs docentes-investigadores, quienes se vieron interpeladxs por estas perspectivas, han logrado instalar estos temas en la agenda de posgrado de la Facultad y se han constituido, a su vez, como profesionales referentes a nivel institucional y más allá de nuestras fronteras.

Ahora bien, puntualizando en Historia, encontramos seminarios dictados por docentes invitadxs. Por caso, en 2001, Eduardo José Míguez dictó un seminario sobre historia de la familia e Isabella Cosse también abordó esa temática en varios seminarios (2004, 2006, 2008); aunque no fueron inscriptos en una perspectiva de género, estaban atravesados por ella. Años más tarde, en 2018, Andrea Andújar y Débora D'Antonio dictaron un seminario sobre género y memoria. También diferentes docentes, de la propia casa de estudios, han dictado seminarios afines. Algunxs han dado seminarios tempranamente, en la década del 2000 y se han especializado en estas perspectivas, mientras que otrxs las han incorporado recientemente. En este sentido, se encuentran preferentemente docentes provenientes del área de Historia Argentina, como: Adriana Valobra, quien dictó seminarios sobre género y peronismo, en 2009 y sobre masculinidades, en 2020; Guillermo Quinteros, en 2013, dictó “Justicia y poder en los conflictos entre los sexos: El Río de la Plata, fines del siglo XVIII y fines del siglo XIX”; Pablo Cowen, en 2014 y 2018, dio seminarios sobre familia, infancias, mujeres, en Buenos Aires, entre los siglos XIX y XX; y Pablo Ghigliani, junto a Andrea Andújar, dictaron en 2021, “¿Felices los

cuatro? Marxismo, feminismo, teoría e historia social del trabajo”. Docentes del área de Historia Americana como: Emir Reitano y Jacqueline Sarmiento, en 2019, dictaron el seminario “Género, resistencia y subalternidad: El Río de la Plata en perspectiva atlántica durante el siglo XVIII”; Julián Carrera junto a Natalia Cabanilla, en 2019, dictaron el seminario “Perspectivas Feministas y decoloniales en las Ciencias Sociales”. Desde las áreas Generales, Carlos Astarita y Laura Da Graca, en 2020 y 2021, problematizaron las relaciones de clase, patriarcado y conflictos en el feudalismo. En el siguiente capítulo se retoman estos aspectos, profundizando el análisis en la carrera de Historia de la facultad, es decir, en grado, haciendo foco en las tradiciones y transformaciones de la cultura departamental, en diálogo con la historia de las mujeres y los estudios de género.

Respecto a la creación de carreras de posgrado, afines a estas temáticas, en el año 2012, la FaHCE crea la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades. La misma se origina con la idea de generar un espacio de formación que excediera los límites de un seminario específico, es decir, con la finalidad de pensar una formación continua de posgrado. Sancionada la Ley N° 26.150 sobre Educación Sexual Integral (ESI), en 2006, se observa un terreno con vacancias en términos formativos para el nivel superior:

la creación de la Especialización en Educación en género y sexualidades en 2012 tiene que ver con el desarrollo, también, a nivel más general, nacional, con la aprobación de la ESI, entre otras medidas. La apertura de una Especialización habla de eso, de esa combinación, de un cuerpo docente dentro de la Facultad interiorizado, formado, capaz de articular un posgrado a un nivel de Especialización para los maestros y profesores del sistema (fragmento de entrevista, 2017)

Esta es una de las razones por las cuales se decide crear una carrera de posgrado, vinculada al ámbito educativo. Su creación y desarrollo no tuvo resistencias por su carácter temático, sino más bien por una necesidad de autofinanciamiento. En el proceso de pensar la carrera estuvieron presentes María Luisa Femenías (Directora luego de la carrera) quien ideó el perfil académico de la carrera y Viviana Seoane, quien aportó su experiencia desde su propia formación en Ciencias de la Educación y las formalidades que supone el armado y presentación de una carrera nueva, pues había sido Directora de la Especialización de nuevas infancias y juventudes. Tras la jubilación de María Luisa Femenías, la dirección de la carrera pasó a manos de uno de sus discípulos, Ariel Martínez.

La propuesta original de la Facultad era denominarla “Especialización en Género, Sexualidades y Educación”; pero la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) -organismo que evalúa las propuestas de posgrado- formuló ciertas observaciones, entre ellas, el nombre, argumentando que la carrera se inscribía en un conjunto de carreras de educación que ofrece la Facultad. De ahí entonces que su denominación cambió a Especialización en Educación en Género y Sexualidades.

La propuesta formativa de la carrera propone una cursada de dos años y la elaboración de un trabajo integrador final. La estructura curricular se compone de diez seminarios obligatorios de 30hs. reloj cada uno, dos seminarios optativos (también de 30 horas reloj) y un seminario metodológico, un Taller Transversal: Metodología para la Elaboración del Trabajo Final, de 60 horas reloj. Dentro de éstos y acorde con nuestro interés en rastrear el lugar de la enseñanza de la historia de las mujeres y los estudios de género en este ámbito, se nombran dos seminarios obligatorios, uno dictado por la Dra. Graciela Queirolo (Seminario III: “Mujeres y género en la historiografía argentina y latinoamericana”) y el otro por la Dra. Andrea Andújar, Seminario VIII: “Estado, instituciones y políticas de género”. Estos seminarios mantienen un componente histórico marcado, por la propia disciplina de origen de quien los dicta, no obstante, uno de los informantes claves advierte que, en realidad, la categoría de género y la perspectiva histórica, como herramienta de desnaturalización, está siempre, en mayor o menor medida en los seminarios de la Especialización. Por caso, el seminario “Cuerpos, géneros y sexualidades”, a cargo del Dr. Pablo Scharagrodsky, problematiza e historiza el sistema educativo en estas claves. También el seminario I: Modernidad, política y poder y el seminario IV: Mujeres, historia y memoria, entre otros.

En efecto, la Secretaría de Posgrado ofrece desde hace varios años seminarios que visibilizan estos estudios, sin embargo, como se expresa en una de las entrevistas, quienes tienen interés en formarse específicamente en estas perspectivas cuentan con una oferta reducida y eso se traduce en la necesidad de “picotear” en diversas carreras de posgrado de la Unidad Académica o bien, buscar en otras universidades. Quienes tienen interés en formarse en este campo encuentran, desde 2012, una propuesta concentrada en dicha Especialización o, como señalamos, a partir de seminarios puntuales en otras carreras. En este sentido, y por el momento, no se advierte la creación de otra carrera específica, sino que su abordaje se encuentra diseminado en las ofertas anuales que ofrece la Secretaría. Puntualmente, la creación de esta Especialización estuvo ligada a la idea de ofrecer una

carrera en diálogo con la Ley de Educación Sexual Integral, de 2006. Un antecedente importante respecto de las demandas que se agudizan pos 2015.

Al mismo tiempo, la UNLP ofrece otras carreras de posgrado específicas, en este caso dos Especializaciones, una radicada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, denominada Especialización en Comunicación Social, Periodismo y Género (acreditada por CONEAU en 2014) y otra en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Géneros (acreditada por CONEAU en 2016). Las formaciones de posgrado específicas en la temática se han constituido hace relativamente pocos años, no obstante, estos estudios se incorporaron con anterioridad desde algunos seminarios de las carreras.

2.2. Apuestas en grado

Según algunas indagaciones de 2019 de la propia Dirección de Políticas Feministas de la UNLP (DPF), el 60% de las Unidades Académicas cuenta para fines de la década de 2010, con materias donde se aborda la perspectiva de género³². En cuanto a las materias “específicas sobre género”, se muestra que sólo el 30% cuenta con al menos una³³. Por último, señalan que sólo en el 40% de las Facultades la perspectiva de género se encuentra incluida en los “contenidos mínimos” de las materias³⁴. El 60% restante no la incluye como contenido mínimo³⁵. Es decir, las estadísticas elaboradas desde la DPF (2019) plantean un ingreso de estas perspectivas desde el dictado de materias optativas, como obligatorias (60%). Algunas Unidades Académicas de la UNLP comenzaron a incorporar temas vinculados a cuestiones de género entre 2014 y 2019, por iniciativa de estudiantes, docentes, por las propias instituciones o desde los institutos de investigación. Por caso, en Cs Naturales desde 2014, en Trabajo Social desde 2015, en Odontología desde 2016, en Jurídicas y Sociales así como en Cs. Económicas, desde 2019. Este

³² En el caso de Cs. Naturales, Jurídicas y Sociales y Odontología desde materias obligatorias, Cs. Económicas, tiene optativas, mientras que FaHCE y Trabajo Social, posee ambas. (Dirección de Políticas Feministas, 2019). El 40% restante, no cuenta con asignatura en donde incluyen cuestiones de género. Se mencionan: Ingeniería, Cs. Astronómicas, Cs. Exactas y Cs. Agrarias.

³³ En este caso se nombra: Cs. Económicas (tiene una optativa), FaHCE (posee materias optativas y obligatoria) y Trabajo Social (una obligatoria). El otro 70% no posee materia específica (Cs. Naturales, Cs. Jurídicas y Sociales, Odontología, Ingeniería, Cs. Astronómicas, Cs. Exactas y Cs. Agrarias).

³⁴ Estas son: Cs. Jurídicas y Sociales, Odontología, FaHCE y Trabajo Social.

³⁵ Éstas son: Cs Naturales, Cs. Económicas, Ingeniería, Cs. Astronómicas, Cs. Exactas y Cs. Agrarias.

avance en términos de abordaje no mantiene un correlato desde los contenidos mínimos que seleccionan las asignaturas, donde sólo el 40% la incluye.

Este cuadro de situación marca una curricularización relativamente reciente. No obstante, la FaHCE posee otras referencias mucho más anticipadas. En ese sentido, tal y como señalan algunas investigaciones previas respecto de otras realidades universitarias (Fabbri y Rovetto, 2020), la perspectiva de género ingresa preferentemente en áreas del conocimiento vinculadas a las Cs. Sociales y Humanas (seis Unidades Académicas la incluye en instancias optativas como en obligatorias). La FaHCE, en efecto, tiene una trayectoria muy distinta, precursora en estos cambios. La información permite constatar antecedentes en materias optativas anteriores a 2008. Por caso, en la carrera de Filosofía, desde 2001, se abordan contenidos afines en la materia “Antropología Filosófica”, asignatura que estuvo a cargo de la Dra. María Luisa Femenías, hasta 2015. Anteriormente, mencionamos a Femenías como una de las docentes-investigadoras propulsoras del CInIG y Directora del mismo entre (2007-2016) y de la Especialización en Educación en Género y Sexualidades (2012-2016). Posteriormente, dicha materia quedó a cargo de la Dra. Mabel Campagnoli (actual subdirectora del CInIG), quien continúa desarrollando enfoques críticos desde teorías feministas y de género, con aportes de los estudios pos y decoloniales (Bolla y Rocha, 2021). Por su parte, en la carrera de Historia, la Dra. Adriana Valobra (quien es Directora del CInIG hace seis años), desde 2005 hasta 2020, dictó una Materia Problema de Historia Argentina, cuyo tema fue cambiando a lo largo de esos 15 años y fue la primera materia -aunque optativa- que de modo sistemático y con una larga continuidad incorporó temas de historia de las mujeres, género y masculinidades. Estos aspectos se ampliarán en los próximos dos capítulos.

Por otra parte, y más allá de los recorridos de las carreras y Departamentos, desde 2016, la FaHCE ofrece desde Secretaría Académica, una materia optativa denominada *Introducción a la teoría feminista y de género*, para todas las carreras de dicha Unidad Académica. La misma se pensó durante la gestión 2010-2014 de la Secretaría Académica y la Pro-secretaría Académica. La idea era poder ofrecer un espacio de formación para todas las carreras de la Facultad. Pese a que se observaba un desarrollo en cada Departamento y un trabajo voluntarioso por parte de docentes en particular, les parecía importante impulsar esta propuesta. Antes de la puesta en marcha de la materia, se realizaron varias reuniones, intercambios, conversaciones, de allí surgió la denominación de –el espacio-. Al respecto, una de las informantes claves comenta:

ese era un proyecto que valía la pena pensar, como una materia introductoria, transversal a todas las carreras de la Facultad, que necesariamente iba a ser optativa, pero que, por otro lado, también teníamos que pensar que todas las disciplinas de la Facultad, o todos los estudiantes más allá de la carrera a la que ingresaran, tuvieran la posibilidad de acercarse a estas temáticas, independientemente de la voluntad de los profesores y/o perspectiva de ellos (fragmento de entrevista, 2017)

Se pensó y diseñó esta materia como una orientación introductoria, semejante a *Introducción a la Historia, Introducción a la Filosofía*, etc. La misma generó ciertas dificultades por lo que implica crear una cátedra nueva y con la particularidad (su originalidad) que la misma está integrada por docentes de diversas disciplinas.

Asimismo, mencionamos otra iniciativa implementada a nivel de grado. Nos referimos a los Talleres de género para el ingreso que, desde 2018, se vienen desarrollando. Esta iniciativa nace de manera conjunta entre Secretaría Académica y la Secretaría de Asuntos Académicos (SAE), bajo la idea de que tanto *memoria* como *género* tengan un espacio como presentación de dos ejes políticos de la Facultad. Al respecto, una de las informantes expresa:

nos parece que la cuestión de género tiene que estar presente como una definición de perspectiva política, así como está Derechos Humanos, sobre todo vinculado al predio, que tiene ese peso tan particular y esa historia tan particular³⁶. Bueno, nos pareció que género también era una definición de perspectiva política (fragmento de entrevista, 2017)

En los últimos años han surgido una serie de cambios, en distintos órdenes de la vida universitaria, impulsados, también, por el claustro estudiantil. Algunos ligados a desnaturalizar prácticas cotidianas (como la iniciativa de implementar los baños universales. En el caso de la FaHCE, esta idea fue promovida por la agrupación estudiantil Lupas, en 2014, poniendo en evidencia la disposición arquitectónica y cultural, heteronormativa), otros, a problematizar los saberes enseñados. En este sentido, la agrupación estudiantil Jauretche, en 2018, organizó una charla titulada, “Mujeres y saberes hegemónicos”, en la FaHCE, motivada a partir de evidenciar los bajos porcentajes de autoras mujeres que se leen en los primeros años de todas las carreras de

³⁶ En el año 2014, la FaHCE se muda al predio del ex Batallón de Infantería de Marina 3 (BIM 3) fuera del radio de la ciudad de La Plata, en el barrio El Dique, partido de Ensenada. Se puede acceder a más información en el artículo de Abbattista, Casi, Sampietro, Stavale (2017).

dicha Unidad Académica. Los datos dados a conocer por la agrupación son los siguientes:

Cuadro N°6: Porcentajes de varones y mujeres leídos los primeros años de las carreras en FaHCE, 2018.

| | Varones | Mujeres |
|------------------------|---------|---------|
| Filosofía | 87% | 13% |
| Historia | 87% | 13% |
| Educación Física | 78% | 22% |
| Letras | 78% | 22% |
| Traductorado de Inglés | 74% | 26% |
| Sociología | 83, 4% | 16, 6% |

Fuente: Agrupación estudiantil Jauretche, 2018. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Si bien advertimos que estos porcentajes dicotomizan el análisis, de todos modos, los mismos brindan una estadística mostrando una clara dominación de las voces masculinas, como aportes legítimos y científicos de la cultura universitaria generizada. Y cómo este elenco masculino, reinante en una diversidad de carreras, forma parte de la enseñanza universitaria generizada. De ahí, entonces, la pregunta que se abre con relación al lugar que ocupan las mujeres en la ciencia, como autoras leídas y legitimadas en los espacios de formación universitaria y como autoridades epistémicas (Maffía, 2020).

En junio de 2021, la agrupación vuelve a relevar programas actualizados de las materias de primero y segundo año. A propósito de esta nueva edición de las estadísticas, entrevistamos a una estudiante de Historia, y militante de la agrupación, que expresa que fue un gran esfuerzo la iniciativa y su divulgación, pero que contó con buena recepción:

Las estadísticas se armaron en 2018 por iniciativa de una compañera de Ciencias de la Educación (...). En 2018, se elabora por primera vez. Y, después, en 2019, para una fecha clave, por ejemplo el 8 de marzo, lo que

hicimos en esa fecha era, por ejemplo, colocar afiches en la facu, aplicando esas estadísticas como un insumo que ya lo teníamos (...) pasamos por cursada comentando esta línea, varios docentes se ponían contentos o nos decían qué piola, qué bueno y les estudiantes lo mismo (fragmento de entrevista, 2021)

La entrevistada observa los ajustes realizados:

A rasgos generales no parece haber habido un cambio enorme (...) La cifra un poco se mantiene. Quizás en algunas materias sí hubo una visibilización de más autoras, pero no es algo transversal, ni masivo, ni general (...) La diferencia que queríamos marcar con el 2018 era, por ejemplo, de que nos dimos cuenta que la estadística anterior se había elaborado solo por nombre y apellido de autor y autora, pero qué pasa, un mismo autor quizás está tres, cuatro veces, bueno y en algunas materias parecía bastante parejo (...) De algunas autoras por ahí leías un solo texto y de esos autores leías tres de cada uno. Entonces, lo que hicimos esta vez fue contar texto por texto, Si es del mismo autor, no importa, se repite, se cuenta igual. Claro, es otra lectura y eso en lo cotidiano de la cursada se nota, por ahí tener tres textos del mismo autor y en lo cotidiano te queda más asentado el nombre del autor, porque leíste un montón de textos de ese autor (fragmento de entrevista, 2021)

Y agrega:

Y otra diferencia importante que quisimos marcar es incorporar esta cuestión del binarismo de género. Fue una discusión que nos llevó varias reuniones y mucha rosca porque nos pasó que teníamos toda la intención de incorporar las disidencias pero qué pasa, la mayoría de las materias no tienen autores o autoras que sean del colectivo LGBT o quizás autores y autoras sí lo son del colectivo, pero el ámbito académico al no ser un ámbito “mediático”, hay autores que no sabemos si son del colectivo, si militaban, no tenes manera de saber, pero lo que sí vamos a hacer es en una de las publicaciones mostrar autores que pertenezcan al colectivo LGBT (fragmento de entrevista, 2021)

Es así que en 2021 la agrupación publica las nuevas estadísticas.

Cuadro N°7: Porcentajes de varones y mujeres leídos los primeros años de las carreras en FaHCE.

| | Varones | Mujeres |
|-----------|---------|---------|
| Filosofía | 76, 60% | 23, 40% |

| | | |
|------------------------|---------|---------|
| Historia | 80, 20% | 19,80% |
| Educación Física | 86% | 14% |
| Letras | 74, 40% | 25, 60% |
| Traductorado de Inglés | 53% | 47% |
| Sociología | 83, 80% | 16, 20% |
| Cs. de la Educación | 55, 80% | 44, 20% |
| Geografía | 58, 30% | 41, 70% |
| Bibliotecología | 52, 30% | 47, 70% |

Fuente: Agrupación estudiantil Jauretche, 2021. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

En las carreras de Traductorado, Ciencias de la Educación y Bibliotecología, aparece un porcentaje similar, la diferencia no es tan notoria como en otras carreras, como es el caso de Educación Física, Historia, Sociología, Filosofía y Letras. En la carrera de Historia, todavía, prima de manera abrumadora, según indican estas estadísticas, la voz de autores varones (80, 20% varones, 19.80% mujeres). Estos resultados y su análisis se retomarán en el próximo capítulo, en donde se aborda la cultura del Departamento de Historia.

El faro sigue apuntando a ciertos autores varones, dejando fuera del campo visual-curricular a muchas mujeres. En esta línea interesa destacar cómo el currículum se encuentra en disputa,

una interpelación crítica que, partiendo de las teorías feministas y de género, tensiona sentidos, autores/as y contenidos de estudio. Dicha disputa se encuentra motorizada, en buena parte, por los sectores estudiantiles. Mostramos que la paridad de representatividad de autores y autoras, aun cuando resulte condición necesaria y no suficiente, todavía constituye un horizonte lejano (Bolla y Rocha, 2020, p. 18)

En términos generales, las estadísticas que publica la agrupación hablan de una continuidad en relación con los altos porcentajes de autores varones respecto de las mujeres autoras. En este sentido se retoma el interrogante que se formula Fox Keller, “¿en qué medida está ligada la naturaleza de la ciencia a la idea de masculinidad?” (Fox Keller, 1991, p. 11). Los porcentajes evidencian una estrecha vinculación. Sin embargo, más allá de reparar en quién escribe y extendiendo la pregunta sobre qué y cómo escriben, no desconocemos la existencia de autores varones que incluyen en sus producciones una perspectiva de género y problematizan esa relación. Y, no obstante, la inclusión de autoras mujeres no necesariamente implica la incorporación de estos enfoques. Pero, sí se advierte que los textos que abordan tal mirada, se corresponden con un alto porcentaje de autoras (Rocha, 2018).

Estos datos brindan una información apreciable y quedan para futuras ediciones otras preocupaciones sobre las que la agrupación se está preguntando. La epistemología no es neutral, sino que hace visible una posición dominante, que es masculina (Da Silva, 1999). Conocer qué lecturas abordan la perspectiva de género, aportará otros matices. El currículum se manifiesta masculino y eso se traduce en un desequilibrio en el paradigma de equidad de género, que forma parte de la cultura universitaria generizada.

En definitiva, si bien se registran mayores antecedentes de abordaje en investigación y posgrado, más que en grado, lo cierto es que las iniciativas tempranamente impulsadas de manera excepcional por docentes, desde hace unos años se multiplican y atañen, además, a otrxs actores. Desde 2010, en adelante, se advierte un cambio curricular tendiente a incorporar materias que abordan la perspectiva de género en la UNLP (recordemos que de las diez Unidades Académicas que respondieron el cuestionario emitido por la DPF, seis de éstas cuenta con materias optativas u obligatorias), flexibilizando aquella tiesura y ese “fuera de campo”.

En el caso de la FaHCE, tanto desde propuestas más voluntariosas de docentes tempranamente interpeladxs por los estudios de género y mujeres que nacieron en cada Departamento, como desde la materia introductoria optativa y los talleres de ingreso, como políticas de gestión, se generaron espacios formativos en grado que dieron lugar al tema. Estas experiencias que emergen “desde abajo”, y más recientemente “desde arriba”, modifican el paisaje rígido analizado en grado, tensionando el devenir de las culturas universitarias generizadas.

Por otra parte señalamos la interpelación del claustro estudiantil, agudizada en los últimos años, hacia las prácticas y saberes instituidos que impulsan y generan cambios

en las políticas de gestión, aspectos que se profundiza en el siguiente apartado. Sin duda, desafiar y desmontar esta estructura patriarcal y androcéntrica inmersa en las culturas universitarias generizadas fue (y es) una tarea de múltiples actores.

3. Gestionar con políticas de género

El ingreso a la universidad estuvo genéricamente segregado. Al respecto, Rosario Gómez Molla -a partir del relevo del Archivo Histórico de la UNLP- ha logrado precisar el ingreso femenino y las carreras a las que se orientaron desde su nacionalización hasta 1972, mostrando el peso que algunas carreras, como las de Jurídicas y Sociales, tuvieron en los años '50 al '70. Asimismo, Susana García (2006) arguye que, en la ciudad de La Plata, la presencia de mujeres en las aulas universitarias se detecta ya en 1897, es decir, desde la creación de la universidad provincial. Si bien accedieron a los espacios de estudios, las mujeres no gozaron de los mismos beneficios que sus colegas masculinos para desarrollar una carrera académica. Las mujeres tendieron a ocupar los cargos más bajos en el escalafón institucional, así como las actividades administrativas, como secretarías y auxiliares.

Este “techo de cristal”, al que se alude frecuentemente en tanto obstáculos o “tope” que impide a las mujeres llegar a lugares de mayor poder, opera como línea de continuidad tanto en el pasado, como en el presente. En la actualidad, las investigaciones para diseñar políticas universitarias evidencian cómo sigue operando el “techo de cristal”, tal como advierte el informe de la DPF (2019) que toma la nómina del personal. El plantel docente se encuentra conformado por 13.292 docentes, de los cuales el 51, 1% son mujeres y un 48, 9% son varones, una distribución bastante equitativa. No obstante, al momento de desagregar los datos por cargo y sexo, los resultados arrojan desigualdades notorias como se puede advertir en el cuadro:

Cuadro N° 8: Distribución por cargo y sexo del plantel docente y egresadxs de la UNLP.

| | Mujeres | Varones |
|-----------|---------|---------|
| Titulares | 39, 2% | 60, 8% |

| | | |
|-----------|--------|--------|
| Adjutxs | 46, 9% | 53, 1% |
| JTP | 53, 2% | 46, 8% |
| Ayudantes | 54, 2% | 45, 8% |
| Egresadxs | 62, 5% | 37, 5% |

Fuente: Dirección de Políticas Feministas, 2019. Universidad Nacional de La Plata.

En el caso del cargo de titular, se indica: 39, 2% mujeres y 60, 8% varones, algo semejante ocurre con el cargo de adjutxs. La diferencia es menor en el caso del cargo de Jefe de Trabajos Prácticos (46, 9% mujeres y 53, 1% varones) y Ayudantes (54, 2% mujeres y 45, 8% varones). En egresadxs, se advierte un mayor porcentaje de mujeres (62, 5%) que de varones (37, 5%)³⁷. Estas estadísticas refuerzan la vigencia del “techo de cristal”, en la medida en que el porcentaje de varones que accede a los cargos de titular y adjutx, es mucho mayor respecto de las mujeres. En cuanto a las autoridades, de las diecisiete Unidades Académicas de la UNLP, a julio de 2019, este informe expone resultados semejantes.

Cuadro N° 9: Autoridades de las facultades de la UNLP por sexo y por cargo.

| | Mujeres | Varones |
|-------------|---------|---------|
| Decanxs | 18% | 82% |
| Vicedecanxs | 53% | 47% |
| Secretarixs | 49% | 51% |

Fuente: Dirección de Políticas Feministas, 2019. Universidad Nacional de La Plata.

En el caso de lxs Decanxs, hay un alto porcentaje de varones ocupando estos cargos (82% de varones) lo que hace, claramente, que la representatividad de Decanas mujeres sea

³⁷ Para construir esta variable tomaron de referencia el período 2008-2018.

menor (18% son mujeres). Luego, en el cargo de Vicedecanx se equipara (47% varones, 53% mujeres) y sucede algo semejante a nivel de Secretarixs (51% varones y 49% mujeres). De este modo, a nivel Facultad, los cargos de mayor jerarquía son ocupados ampliamente por varones y a medida que el rango disminuye, los porcentajes entre varones y mujeres se va equiparando. A nivel de Presidencia, desde la fundación de la universidad, en 1905, el cargo de presidente, rector normalizador o interventor, quedó reducido a varones³⁸. Si se abre el universo de análisis por fuera de esta universidad, hallamos información semejante respecto a otras universidades y a otras latitudes cercanas. Según datos de la UNESCO IESALC sólo un 18% de universidades públicas en la región, tiene a mujeres como rectoras³⁹.

De esta manera, el “techo de cristal” permanece y se extiende más allá de nuestras fronteras. Estos resultados evidencian que “las mujeres están en las universidades en los lugares de menos prestigio académico y profesional y de mayor dedicación docente y de sostén de las cátedras” (Morgade, 2018, p. 36).

Sin embargo, hasta el momento, estos datos no se corresponden con un movimiento sindical, ni docente que exija que se reviertan estos aspectos ni tampoco se observa una política universitaria en ese sentido. No obstante, algunas Unidades Académicas, como la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), dan cuenta de estos datos dispares y, recientemente, en 2022, una Resolución (339/22) promueve la equidad⁴⁰, un gesto político cuyos resultados deben evaluarse a futuro respecto del desarrollo profesional de las docentes.

Las culturas universitarias se transforman no sólo desde las políticas impulsadas por las personas en gestión, sino desde los aportes y diálogos con los claustros. En este sentido, la participación y representación estudiantil es clave en tanto agentes que interpela prácticas y saberes instituidos. En el último tiempo, han surgido iniciativas de distintas agrupaciones estudiantiles que han logrado transformar lógicas inerciales. Un claro

³⁸ En la página web de la UNLP se detallan los nombres de los rectores (todos ellos varones), desde su creación al presente https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/historia/presidentes_de_la_unlp-4221-9221/

³⁹ Los resultados se publicaron en una nota del 7/3/2020 y comprende un universo de nueve países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/donde-estan-las-rectoras-universitarias-en-america-latina-datos-de-unesco-iesalc-develan-que-solo-el-18-de-las-universidades-de-la-region-tiene-a-mujeres-como-rectoras/>

⁴⁰ En dicha Resolución se evidencia la necesidad de participación de personas de diversos géneros en la conformación de comisiones asesoras y/o evaluadoras. Según se indica en la página web de la Unidad Académica, actualmente las mujeres representan un 29% en el total de docentes de cátedra y talleres. En este sentido el Consejo Directivo señala la necesidad de generar instancias para fortalecer las condiciones de igualdad para el acceso y desarrollo de espacios académicos e institucionales ponderando la participación de las mujeres y géneros diversos, <https://www.fau.unlp.edu.ar/fau-y-equidad-de-genero/>

ejemplo lo constituye el accionar del claustro estudiantil, en 2015, frente al pedido de contar con un *Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género* (aspecto que profundizaremos a continuación). A su vez, han promovido el cuestionamiento de los usos del lenguaje. Esta iniciativa se generó ante las resistencias que surgieron en la FaHCE por parte de docentes que desaprobaban esas formas de expresión adoptadas por estudiantes. Eso despertó, como resultado, “una subcultura de la resistencia o una contracostumbre [que] es forzosamente un producto de la solidaridad entre subordinados” (Scott, 2000, p. 148) y encontró la oportunidad de plantearlo. Es así que la agrupación estudiantil Aule traccionó la propuesta y, en octubre de 2017, se aprobó en el Consejo Directivo, un artículo nuevo dentro del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP), donde se explicitan ciertos cuestionamientos a los usos del lenguaje normativo. En este sentido, una entrevistada agrega:

(...) las alumnas hicieron una presentación en términos más generales para pensar la idea de un protocolo del lenguaje no sexista para la Facultad. Esto como iniciativa estudiantil. El Consejo lo derivó a la Comisión de Enseñanza. En la Comisión de Enseñanza, pensamos bastante, con una fuerte base de acuerdos respecto a la legitimidad del uso de otras formas de escritura del lenguaje, pero estaba el problema de qué forma darle a eso sin ser prescriptivo, porque no es cuestión de cambiar una normativa por otra. Llegamos a la conclusión de aprobar en el Consejo una especie de Declaración de principios teóricos y políticos respecto a lo que consideramos el lenguaje y los usos dinámicos y plurales y críticos que se pueden usar o aprovechar desde una escritura distinta en el sentido de habilitar la legitimidad de esas escrituras para que, si había alguna actitud docente que quisiera corregir negativamente eso, los estudiantes tuvieran también una herramienta para legitimar su texto (fragmento de entrevista, 2017)

Ese año, el Consejo Directivo resolvió por unanimidad anexar al Régimen de Enseñanza y Promoción, como artículo 41. Tras la redacción de este artículo, se habilitaron otras formas de expresión escrita y oral. Traemos este ejemplo a fin de pensar en la productividad de las micro-resistencias (de Certeau, 1996) movilizadas a partir de las prácticas cotidianas universitarias. Es decir, ante la solicitud estudiantil que se resistió a seguir reproduciendo los usos sexistas del lenguaje, se inició un debate que dio lugar a un consenso (en este caso unánime) y aprobación del artículo. Vale decir, fue una modificación lograda por la irrupción de estudiantes en el escenario de la vida cotidiana universitaria, transformando prácticas instaladas y buscando una cultura universitaria con una lógica genérica distinta a la desigual existente.

En efecto, las transformaciones que se dieron en las culturas universitarias generizadas, se encuentran primeramente de la mano de docentes-investigadores quienes promovieron la visibilidad e institucionalidad de estos estudios y, más recientemente, desde políticas de gestión y también desde el claustro estudiantil. Con el correr del tiempo, se fueron dando un conjunto de cambios institucionales que se profundizaron a partir del 2015. Estas últimas mutaciones van en diálogo con las crecientes demandas sociales que interpelaron a la universidad desde el movimiento *Ni una Menos* (2015) y la Ley Micaela (2018).

3.1. Gestionar por una universidad sin violencias de género

La escucha frente a las demandas que reclaman una intervención en contra de las violencias sexistas, mayormente visibles a partir del movimiento *Ni una menos*, en 2015, resonaron en materia de políticas universitarias. Nos referimos, por un lado, a la elaboración de protocolos de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género que, desde 2014 y de manera creciente, las UUNN vienen elaborando e implementando. El ingreso de este tipo de documentos en la vida universitaria irrumpe de un modo que interpela lo establecido. Por otro lado, la sanción de la Ley Micaela a fines de 2018, coloca en otra escala la relevancia y necesidad de formación en género de quienes intervienen en puestos de gestión, docentes y no docentes para erradicar violencia sexistas.

A partir de 2014, en el nivel universitario, comienza un proceso lento, pero en ascenso, en términos de redacción de protocolos. La implementación de estas medidas se propuso como forma de organizar la respuesta de manera clara y operativa ante ciertas inercias y prácticas sedimentadas en las culturas universitarias, para garantizar un ambiente libre de discriminación, hostigamiento y violencias por razones de género o diversidad sexual, buscando promover condiciones de igualdad y equidad.

Una de las universidades precursoras en ese sentido fue la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén y Río Negro) que, desde entonces, cuenta con un protocolo específico dirigido hacia la prevención, identificación y sanción de la violencia de género. Florencia Rovetto y Noelia Figueroa (2017) advierten que, al 2017, el porcentaje de universidades que contaba con protocolos era muy bajo. Sin embargo, esta situación se

revierte en los últimos años: 73, 77% cuentan con protocolos, 19.67% se encuentra en proceso de elaboración y 6, 56% no cuenta con protocolo⁴¹ Los años 2017, 2018 y 2019 evidencian los años con mayor índice de aprobación de protocolos.

Cuadro N° 10: Cantidad de protocolos por año.

| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | Total |
|---|------|------|------|------|------|------|-------|
| Cantidad de protocolos aprobados por año | 1 | 4 | 8 | 13 | 11 | 8 | 45 |

Fuente: DGyDS UNSAM y Coordinación Ejecutiva RUGE, 2019

Respecto de la UNLP, a fin del año 2015, se planteó la demanda de contar con un protocolo de actuación ante la discriminación y violencia por razones de género. Éste fue aprobado por el Consejo Superior, modalidad de aprobación semejante a otras universidades que mayoritariamente descansan sobre los organismos de gobierno universitario para el acuerdo de estas normativas (RUGE/CIN, “Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino”, 2021), Con relación al proceso de aprobación en la UNLP, una de las informantes claves manifiesta que trabajaron durante todo el 2015 en la construcción del programa institucional contra la violencia de género y del protocolo, como herramienta específica, y agrega:

Lo trabajamos de manera colectiva, con una mesa de representantes de las unidades académicas que tenían desarrollos en investigación y una representante por cada uno de nuestros 3 gremios. Una vez que se produce

⁴¹ Esta indagación de carácter cuantitativo releva datos de 61 encuestas auto administradas realizadas a representantes de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). El CIN está compuesto por un total de 66 instituciones universitarias, 57 nacionales, 4 provinciales y 5 institutos universitarios. El estudio relevó información de 61 instituciones universitarias: 56 universidades nacionales, 4 provinciales y el Instituto Patagónico de las Artes; dejando afuera 4 institutos universitarios y la Universidad Nacional Scalabrini Ortiz por encontrarse en proceso de normalización. Recuperado de: [http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/43/RUGE.%20Relevamiento%20principales%20resultados%200702%20\(4\).pdf](http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/43/RUGE.%20Relevamiento%20principales%20resultados%200702%20(4).pdf)

ese documento, que luego se vota en el Consejo Superior como protocolo de actuación, ese protocolo entra en vigencia en el año 2016 y recién ahí se crea la Dirección de género y diversidad como ámbito específico para todo lo que eso supone... (...) Implementar el protocolo no es sólo aplicar un instrumento administrativo, al menos nosotras no lo pensamos así, aún cuando por momentos se cuele cierta idea que reduce el instrumento al potencial con el cual fue pensado. Para nosotras, el protocolo es una herramienta de acompañamiento a quienes atraviesan por una situación de violencia por razones de género y de ver el modo en que la institución puede reparar algo de esa violencia o algo de lo que esa violencia produce (fragmento de entrevista, 2021)

La elaboración y aprobación del protocolo sacude indiferencias, renueva preguntas y genera, a su vez, la creación de espacios institucionales como la Dirección de género y diversidad, en Presidencia. La entrevistada expresa que, desde 2016 en adelante, se da un proceso disímil, pero en aumento, en términos de institucionalidad en donde las Unidades Académicas:

van tomando la decisión de crear áreas de gestión específicas de atención a las situaciones de violencia por razones de género, más allá de los espacios de investigación o de las carreras de posgrado que cada Unidad Académica ya venía desarrollando. A eso me refiero yo con la institucionalización dispar, porque me parece que es súper valioso recuperar ese proceso que hoy nos encuentra con (...) 10 facultades que tienen áreas de género o unidades de atención en género (...). Por eso digo que la institucionalización pareciera ser un proceso inacabado y todavía en vías de consolidarse (fragmento de entrevista)

Ese crecimiento heterogéneo se observa en las estadísticas que presenta el informe de la DPF (2019). Recordemos que de las diecisiete Facultades que integran la UNLP, diez Unidades Académicas respondieron el cuestionario. Dentro de ese universo de respuestas, cuatro (40%) de ellas cuentan con una “Unidad de Aplicación de Protocolo” propiamente dicha y en ocho de ellas (80%), se registran espacios de gestión institucional o de co-gobierno donde se trabaja la perspectiva de género y/o cuestiones vinculadas a la prevención, difusión y sensibilización. Es decir, quienes cuentan con unidad de atención de protocolo son: FaHCE, desde 2016, Agrarias, desde 2019, Exactas y Trabajo Social. Asimismo el informe detalla que sólo 2 facultades (20%) no cuentan con espacio específico en torno a esta temática, frente a esto, las situaciones presentadas de violencia de género fueron abordadas desde decanato de las facultades hacia la Unidad de Atención de la UNLP.

El Protocolo surge como una política institucional buscando transformar la cultura institucional:

cuando íbamos construyendo el protocolo, veíamos que el protocolo era una herramienta que necesariamente requería inscribirse en el marco de una política institucional porque si no, nos quedaba solo con la dimensión instrumental (...) a lo que podríamos denominar como la prevención en sentido amplio (...) Con este propósito (...) de transformar la cultura institucional en clave feminista, realizamos un conjunto de acciones, de acompañamientos y de atención a las personas que atraviesan por una situación de violencia, pero también de visibilización e incorporación de la perspectiva de género desde una mirada interseccional (fragmento de entrevista, 2021)

Las políticas institucionales universitarias en general y de la UNLP en particular, se han visto interpeladas y exigidas para alojar y dar respuesta a estas problemáticas. Al respecto una de las entrevistadas añade:

el contexto general, como parte de un reconocimiento de una situación social que está emergiendo con fuerza y que, de alguna manera, las instituciones se tienen que aggiornar y crear dispositivos que no teníamos, para hacernos cargo un poco de esa problemática y ver cómo se canaliza institucionalmente. Eso también ha sido un desafío importante en los últimos años, en coordinación con la secretaria de DDHH de Universidad, todo el tiempo se están creando cosas porque no hay dispositivos administrativos, procedimentales específicos, entonces, cada situación y caso es una innovación (fragmento de entrevista, 2017)

Agregamos que si bien la existencia de estas iniciativas y disposiciones son necesarias, como piso desde donde sostener y enmarcar ciertas demandas, no necesariamente se cumplen o generan reparación. Cabe destacar que este proceso de transformación de las culturas universitarias se enmarca, a su vez, con las políticas promovidas desde 2015 por la “Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias”. Este espacio que inicialmente cuenta con la participación de más de veinte universidades (entre ellas la UNLP), facultades e institutos y que en 2018 se convierte en Red Universitaria de Género (RUGE) en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), se propone contribuir en el “diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las desigualdades y violencias basadas en género en todo el sistema universitario” (Rovetto, 2020, p.2).

Puntualmente, en relación con las violencias, el femicidio de Micaela García⁴² perpetrado en la provincia de Entre Ríos, en 2017, impulsó la implementación de una Ley que lleva su nombre. La Ley Micaela (Ley N° 27.499) se sancionó en Argentina en diciembre de 2018 y se promulgó en enero de 2019. La misma hizo explícita la necesidad de una capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que ocupan cargos en la función pública de nuestro país, en todos sus niveles y jerarquías, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación⁴³. En abril de 2019, la Asamblea Plenaria del CIN adhiere a la Ley Micaela y un mes después, en sesión del Consejo Superior, la UNLP adhiere a la Ley Micaela, lo que supuso la consecuente capacitación en estas temáticas dentro de la casa de altos estudios⁴⁴. Al respecto, una de las entrevistadas comenta que, al poco tiempo de haberse sancionado:

tomamos la decisión de iniciar la capacitación con autoridades superiores, es decir, con decanos, decanas presidente, vicepresidente, secretarios y secretarías de presidencia y de facultades. Eso sucedió a mitad de año, creo que fue junio y agosto del 2019, todavía en presencialidad y sin pandemia (...) Y después, durante el 2020, ya en pandemia, seguimos avanzando con las distintas secretarías que integran la presidencia (fragmento de entrevista, 2021)

Un hecho resulta central en esta historización de nuestra Universidad, y en lamentable consonancia con el femicidio de Micaela García referenciamos otro femicidio, en este

⁴² Una joven de 21 años, militante del Movimiento Evita y también del movimiento *Ni Una Menos*, fue víctima de femicidio en la ciudad de Gualeguay, Provincia de Entre Ríos.

⁴³ Esta Ley, en el artículo 3º, alude que el Instituto Nacional de las Mujeres (INAM), es la autoridad de aplicación de dicha Ley y en el artículo 5º, el INAM certificará la calidad de la capacitación que elabore e implemente cada organismo. Este Instituto se crea en 2017 (Decreto 698/2017) y asume los cometidos asignados al Consejo Nacional de las Mujeres creado en 1992. Ahora, atento a la nueva gestión de gobierno en diciembre de 2019, se crea el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (Decreto 7/2019), suprimiéndose así el Instituto Nacional de las Mujeres, quedando a cargo entonces como autoridad de aplicación de la Ley. En este marco el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, propone lograr su implementación a partir de procesos de formación integral, transmitiendo herramientas que permitan identificar las desigualdades de género, elaborar estrategias para su erradicación y al mismo tiempo de-construir sentidos naturalizados buscando transformar en prácticas concretas en organismos del Estado. (Resolución 64/2021)

⁴⁴ En 2019, se realizaron tres jornadas de capacitación en género, obligatorias, para las autoridades de la UNLP, a cargo de las Dras: Dora Barrancos, Diana Maffía y Ana María Fernández. Esta propuesta puso en relieve la importancia de abordar la perspectiva de género en el sistema universitario y, particularmente, en la UNLP. Asimismo la Dirección de Políticas Feministas comenta que durante 2020, en el primer semestre capacitaron a toda la Secretaría General y por otra parte que trabajaron en el “Maletín de Herramientas” para las capacitaciones en cada una de las Facultades, por parte de sus propios equipos. Y que actualmente (refiriéndose al 2021) se encuentran terminando el trayecto formativo de la capacitación con todo el personal de la Secretaría Académica. Durante abril 2023 se encuentran realizando las capacitaciones en los colegios de pre-grado.

caso, el de una estudiante⁴⁵ del Liceo Víctor Mercante, escuela perteneciente al sistema de pre-grado de la UNLP, ocurrido en 2016. Autoridades del establecimiento, junto con el CInIG y otros espacios institucionales, asumieron un compromiso de acompañamiento al estudiantado y a la familia de la joven, reforzando las iniciativas que ya se venían implementando en la materia. Sin duda, la capacitación en Ley Micaela llevada a cabo en abril de 2023 en el Liceo, conmueve a la comunidad educativa de una manera particular por la propia historia de la institución.

La implementación de la Ley Micaela, entonces, se dio en la UNLP sobre un sustrato de movilización y sensibilidad propia que re-impulsaron el cuestionamiento hacia los cimientos androcéntricos y patriarcales de la sociedad en su conjunto y de la cultura universitaria generizada, en particular. A continuación, consignaremos los hitos de ese proceso, sintetizados a partir del siguiente cuadro⁴⁶.

Cuadro N° 11: Transformaciones de la cultura universitaria de la UNLP, en relación con la perspectiva de género

| | |
|------|---|
| 2012 | La universidad se declara libre de discriminación por identidad de género adecuándose a la Ley 26.743 de Identidad de Género (Resolución n° 13.876/12 del Consejo Superior de la UNLP). |
| 2015 | Se crea el Programa Institucional Contra la Violencia de Género, desde una perspectiva preventiva, formativa y de sensibilización en pos de erradicar las violencias de género en la casa de altos estudios. Esta iniciativa surge desde la coordinación de la Dirección General de Derechos Humanos de la UNLP, junto a docentes investigadores de diversas Unidades Académicas como, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, la Facultad de Trabajo Social, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y la Facultad de Psicología, y referentes de los gremios ADULP, ATULP y FULP. Como expresamos ese mismo año, se aprueba por unanimidad en el Consejo Superior de la Universidad, el Protocolo de Actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de Género y entra en vigencia en 2016. |

⁴⁵ El femicidio de Lucía Ríos Müller, una estudiante de 16 años impactó de una manera muy profunda en toda la comunidad educativa del colegio donde trabajó. En diciembre de 2019 los jueces del Tribunal Criminal N° 1 de La Plata, por unanimidad, condenaron a Gustavo Arzamendia a la pena de prisión perpetua por considerarlo responsable. <https://unlp.edu.ar/institucional/ddhh/comunicado-ante-el-fallo-por-el-femicidio-de-lucia-rios-muller-17402-22402/>

⁴⁶ Parte de la información que aparece en el cuadro fue extraída del cuadernillo informativo para el ingreso 2021, elaborado en 2020 por la Prosecretaría de Derechos Humanos de la Universidad.

| | |
|------|---|
| 2017 | Se crea la Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos, así como la Diplomatura en Género y Derechos Humanos. |
| 2018 | Se generan los Talleres de género en los ingresos de las Facultades al tiempo que se crea la Dirección de Políticas Feministas. |
| 2019 | La universidad adhiere a la Ley Micaela y con ello la formación y capacitación correspondiente para todas las autoridades, docentes, no docentes y estudiantes de la casa de estudios (Resolución N° 2303/19). Se establece una Resolución que habilita un régimen especial de licencia de hasta 30 días al año, por violencia de género para el personal Docente y No Docente (Resolución N°5792/19) |
| 2020 | Dada las situación de emergencia sanitaria producto del COVID-19, la universidad reafirma la aplicación del protocolo en los ámbitos virtuales (Resolución N° 3609/20) |
| 2021 | En articulación con varios organismos del Estado, se presenta una propuesta para incorporar la variable de identidad de géneros y diversidad en el Sistema de Información Universitaria (SIU) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), atendiendo a la Ley N° 26.743 de identidad de género. Esto se traduce en la posibilidad de modificar datos personales, ingresando la información acorde a las formas de autopercebirse en términos de género |
| 2020 | Declaración a favor del tratamiento de la Ley de Cupo Laboral travesti, trans, por caso, en la FaHCE, se enmarca en la resolución N. 1162/2020 |
| 2022 | En el marco de las políticas de ingreso se realizaron talleres presenciales destinados a los equipos docentes de las diecisiete facultades, denominados: “Transversalización de la perspectiva de género en las políticas de ingreso” |
| 2023 | Capacitación en Ley Micaela en colegios de pre-grado UNLP |

Fuente: Elaboración propia a partir de consulta bibliográfica y colegas.

En esta última década, en la universidad, hemos vivenciado un proceso de transformación que rompe con ciertas inercias androcéntricas y patriarcales de la cultura universitaria generizada y que fortalecen otras formas de pensar y hacer la Educación Superior. Las políticas de gestión, y personas en gestión, han promovido cambios “desde arriba” necesarios y urgentes y que a su vez se encuentran en revisión como es el caso, por ejemplo, de los cursos de ingreso. Los talleres de ingreso se están repensando con la finalidad no sólo de visibilizar la perspectiva de género, que es lo que se viene

desarrollando desde 2018 sino que, recientemente, hay una fuerte apuesta por pensar la transversalización de la misma. Es decir, hay una apuesta de cambio en tanto correrse de “lo aquello” o “clase o taller especial en género” para dar lugar a una mirada que incorpore la perspectiva a lo largo de todo el curso. En este sentido, y de cara al ingreso 2022, se desarrollaron talleres presenciales destinados a los equipos docentes de las diecisiete Facultades, denominados: “Transversalización de la perspectiva de género en las políticas de ingreso” (Cruz, López y Luquet, 2021). Asimismo, y más allá de la creación de áreas, direcciones, programas o instancias de cursada específicas en género, su abordaje no debería recaer sólo en ellas, ni en las personas formadas en estas teorías, es decir, en acciones voluntaristas. Este planteo lleva a cuestionarnos cómo habitamos la universidad, cómo y desde dónde nos pensamos como docentes, investigadores y desde los equipos de gestión.

Si bien las voluntades y demandas que han motorizado cambios para incorporar la perspectiva de género en la universidad se corresponden con un proceso de larga data, en un corto tiempo se han dado una serie de profundas transformaciones. Retomando a Julia (1995, 1996), la cultura universitaria, como objeto histórico, se encuentra en pleno proceso de reacomodamiento, revisión y creación. Las transformaciones que se instalan en los últimos años en las universidades argentinas, en relación con la incorporación de los estudios feministas, plantea una segunda refundación de los mismos (Martin, 2020). Efectivamente, la modificación o creación de normativas, así como áreas institucionales, nos habla de un intento de repensar la cultura universitaria generalizada para modificar los términos desiguales en los que se planteaba. Este ritmo de cambio, que se acelera en el último tiempo, lleva a algunas autoras a nombrarlo en términos de “segunda reforma universitaria”, donde “las prácticas concretas de creación de protocolo, transversalización del enfoque de género y capacitaciones son las acciones que están estableciendo un nuevo orden institucional y social en las universidades” (Torlucci, Vazquez Laba y Pérez Tort, 2019, p. 8).

4. Consideraciones finales

El capítulo evidencia que la institucionalización de la temática de género en la universidad es un proceso precedente al estallido del movimiento feminista en nuestro país, pero que se aceleró con éste.

En este sentido, desde principios del siglo XX, en adelante, diferentes agentes han cuestionado el devenir patriarcal y androcéntrico enquistado en las culturas universitarias generizadas. Pos dictadura cívico-militar se da un renacer de estas temáticas y a partir de la década de los '80 se da un proceso de institucionalidad creciente de los estudios de mujeres y género en las UUNN, sobre todo desde áreas o Centros de investigación o seminarios de posgrado.

El camino de la UNLP marca un camino en cierta forma tardío, respecto al recorrido de otras UUNN. Los antecedentes que se desarrollan en los '80 y '90 resultan aislados, para ascender en los 2000. De esta manera se da una primera etapa de acciones voluntariosas de docentes, experiencias que provienen “desde abajo” pero que, sin duda, tienen un impacto a nivel institucional, desde la creación de la cátedra Libre de la Mujer, materias en grado, seminarios de posgrado, la creación del CInIG y la Especialización en Educación en Género y Sexualidades, en la FaHCE. Respecto a la temática de género en el Departamento de Historia, en particular, fue trazada de manera incipiente en diferentes momentos y contó con el aval institucional en un claro signo de impulsar el tema acompañando los aportes de docentes en la temática.

Luego del 2015, se da un proceso de aceleración en donde las políticas de gestión en Presidencia y en las Unidades Académicas, le dieron mayor visibilidad, legitimidad y alcance, vehiculizado por personas en gestión. Este otro ciclo, mantiene puntos coincidentes con otras UUNN, no sólo desde las políticas de género sino, también, en términos de quiénes promueven cambios. El claustro estudiantil es otro actor importante en estos procesos tal como se aprecia en el señalamiento de los límites curriculares y la temática del lenguaje inclusivo.

En definitiva, recuperada la democracia y el consecuente florecimiento de estos estudios, se han dado diversos ritmos de cambio que contribuyen a corroer el androcentrismo inmerso en las culturas universitarias. Las transformaciones implementadas en la UNLP, tanto “desde abajo” como “desde arriba”, fueron entretejiendo una institucionalidad en aumento, dando lugar a una reconfiguración de la cultura universitaria generizada.

En el siguiente capítulo, profundizamos en las sendas que han tomado estas perspectivas en la carrera de Historia de la UNLP, en los cambios y continuidades que se desarrollan en la cultura departamental.

CAPÍTULO II

Género y cultura departamental. Tradiciones, transformaciones y resistencias en la carrera de Historia de la FaHCE-UNLP

Desde el sistema escolar, primero como estudiantes y luego como profesionales, hemos incorporado el androcentrismo (Moreno Sardá, 2020). De allí que, de manera conciente o no, en los programas de materias, como en la propia práctica docente se filtra, muchas veces, esa visión androcéntrica porque la misma esconde una aparente neutralidad y omite toda justificación (Bourdieu, 2000)

En los últimos años, en la carrera de Historia de la UNLP, acontecen una serie de transformaciones que flexibilizan la empeñosa rigidez descrita por Dora Barrancos (2019) para las carreras de grado, con relación a temáticas sobre género y mujeres, produciéndose así ciertos desprendimientos de narrativas historiográficas hegemónicas y de sujetos hegemónicos (masculinos) en la enseñanza de la historia universitaria.

Desde este marco, este capítulo indaga el ingreso de la perspectiva de género y mujeres en la carrera de Historia, a través del análisis de Planes de Estudios (1993 y 2011), programas de materias obligatorias y voces docentes. El corte temporal de referencia de la investigación es el período 1993-2019. La primera fecha responde al Plan de Estudios bajo el que se formó un número sustancioso de docentes de la carrera de Historia. Transcurridos ocho años de su aprobación, identificamos el año 2001 como fecha en la que comienza a visibilizarse la Historia de las mujeres en materias obligatorias de la carrera, e incluso, de manera excepcional, anteriormente. A partir del Plan de Estudios 2011, hoy vigente, su ingreso es más notorio y para 2019 se ha consolidado. Historizar los dos últimos Planes de Estudios, desde los propios documentos y las voces de docentes, permite analizar las continuidades y transformaciones curriculares respecto de la Historia de Mujeres y género. En esta línea, se destacan dos caras de la resistencia en la formación, una que apuesta abiertamente a resistir, impulsando transformaciones, abordando y visibilizando el tema bajo estudio y la otra que se resiste, conciente o inconcientemente, por no considerarlo relevante o por priorizar otras modificaciones en los programas, en la práctica y en la formación. En ese sentido, algunas Materias Problemas (materias optativas de la carrera donde se estudian temas en profundidad) se convirtieron en espacios curriculares donde se alojó la historia de las mujeres y género, desde el 2000.

La categoría de cultura universitaria generizada utilizada en el capítulo anterior, la extendemos para el presente, pero, sin embargo, la indagación se circunscribe a los rasgos culturales específicos (Viñao, 2002) de la cultura departamental. Recordemos, el concepto de cultura escolar, en este caso, universitaria y departamental, se define como un abanico de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002, p. 74). Otra categoría estructurante, y cercana a ésta, es la de código disciplinar de la historia. Entendido como un conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar, que se construye de un modo continuo y duradero en el tiempo, pero no por ello estático (Cuesta Fernández, 1997). Cabe aclarar que dicho concepto, en este capítulo, se utiliza para analizar la enseñanza de la historia universitaria, pero, sin embargo, en el capítulo IV nos servimos nuevamente de éste para indagar en el nivel Secundario. Cuesta Fernández (1997) sostiene la idea de que el código disciplinar, así como cualquier tradición social, no son realidades estáticas pero sí perdurables en el tiempo, implicando en ese proceso momentos de cambio y aceleración.

Bajo esta enunciación, se propone el término de código disciplinar generizado de la historia universitaria, dado que explora en las ideas, discursos y prácticas docentes, con relación a los sujetos del pasado que se estudian y quienes escriben la historia. Por largos años impera el estudio del sujeto varón en diversas temporalidades, así como una historia narrada principalmente por autores varones. Planteamos entonces, como hipótesis, que el devenir del código disciplinar generizado, que se manifiesta androcéntrico, en los últimos años y lentamente, comienza a de-sedimentarse en la cultura departamental en general. Para constatar este proceso de cambio que se da en la carrera, se desarrollan tres dimensiones de análisis, coincidentes en la categoría de currículum y que surgen, en mayor o menor medida, en cada uno de los apartados. Éstas son: currículum estructural-formal, currículum práctico y currículum oculto.

En cuanto al término currículum, Alicia De Alba (1998) lo considera en tanto composición de aspectos culturales, es decir, prácticas, conocimientos y creencias que traman una propuesta política-educativa particular, desde una mirada procesual-práctica que contempla un desarrollo histórico, situado y agregamos, generizado. Definido a su vez, como espacio de tensiones que exceden lo escolar y se gesta en el ámbito social general (Coscarelli, 2009). Asimismo, recuperando las teorías de género del currículum, Tadeu Da Silva (1999) menciona al currículum en tanto artefacto de género (o

tecnología de género según Teresa De Lauretis, 2000) en donde no sólo se corporiza sino, también, el currículum produce relaciones de género. En este caso, el currículum colonizado por el sujeto varón en la enseñanza de la historia universitaria, de un tiempo a esta parte empieza a diversificarse en la carrera, con mayor notoriedad.

En esta ocasión, el concepto de currículum se aborda en tres dimensiones, por un lado, desde el currículum estructural formal, analizando programas de materias de la carrera de Historia (UNLP), por otro, desde el currículum procesual-práctico, desde las voces docentes y de autoridades del Departamento de Historia, en diferentes momentos, y por último, desde el currículum oculto. Al respecto, Da Silva menciona que “un análisis basado en ese concepto permite hacernos conscientes de alguna cosa que hasta entonces estaba oculta para nuestra conciencia (...). Volver consciente el currículo oculto significa, de alguna forma, desarmarlo” (Da Silva, 1999 p. 41). En este sentido, y ampliando el argumento, se analiza el desocultamiento del currículum masculino hegemónico (Connell, 1997) y el cuestionamiento al androcentrismo, como un proceso que se da en la carrera de manera lenta y creciente.

A partir de las investigaciones (Rocha, 2018) se advierten distintos recorridos respecto a cómo ingresa la Historia de las mujeres y género en la carrera. En este sentido, se observan dos vías de ingreso y de des-ocultamiento: la primera, más bien pionera constituida en función de ciertos antecedentes que atestiguan estas incorporaciones, principalmente desde materias optativas y excepcionales materias obligatorias. Esta vía se expresa a su vez en dos momentos, uno en los ‘80-’90 y otro en los 2000. Estos hitos no tienen que ver con la presión social del movimiento feminista y de mujeres, respecto de su incorporación en el ámbito universitario, sino que surge a partir de otras lógicas, primordialmente, la existencia de investigadores, temáticas colaterales que empezaron a entrelazarse, un trabajo más voluntario y voluntarioso de quienes tenían experticia en el tema. La segunda, se corresponde con una mayor presencia y visibilidad del tema, un fortalecimiento que se observa desde el 2011, en adelante. Esta institucionalización se da en diálogo con otro contexto socio-histórico, coincidente con un clamor social que, desde 2015 con el primer *Ni una menos*, toma otra relevancia. Identificamos, pues, el 2016 como un año de aceleración, en donde se producen una serie de cambios, en diferentes programas de materias obligatorias, al incluir la perspectiva de género y mujeres, que lleva a una reconfiguración del código disciplinar generizado y de la cultura departamental.

Desde este marco introductorio, en efecto, proponemos para el capítulo tres apartados. El primero, *Cómo ingresa la perspectiva de género y mujeres en la carrera de Historia*, introduce la problemática respecto a cómo ingresa la temática en el Departamento de Historia, a través del análisis de: voces docentes de la carrera, entrevistas en profundidad realizadas a referentes claves institucionales en 2017 y 2022, una indagación de los contenidos mínimos de los Planes de Estudios 1993 y 2011 y programas de materias optativas. El segundo, *Mujeres y género: cambios y continuidades en el currículum estructural-formal* explora en los programas de las materias obligatorias de la carrera, de 1999, 2017 y 2019, puntualmente, en los contenidos y la bibliografía afín, citada en ellos. A partir del análisis realizado precedentemente y, acorde a la bibliografía citada, propone un ordenamiento temporal posible de esas lecturas. Eso abre la reflexión hacia ciertos aspectos historiográficos específicos, en términos de desarrollo y expansión. Y el tercero y último, *Ideas y prácticas docentes interpelan el código disciplinar generizado*, acerca un análisis desde el currículum práctico, en acción, ligado al saber situacional docente (Coscarelli, 2014), los desafíos que les supone enseñar en estas claves, pero también desde el currículum oculto. Es decir, las voces docentes permiten conocer cómo problematizan estas perspectivas cuestionando el devenir androcéntrico de la historia enseñada universitaria.

1. Cómo ingresa la perspectiva de género y mujeres en la carrera de Historia

El siguiente apartado aborda las tradiciones y los ritmos de cambios que se desarrollan en la cultura departamental, con relación a la inclusión de la perspectiva de género y mujeres. Inicialmente, éstas, fueron relegadas "fuera del campo" (Fraisie, 2016) curricular o estudiadas desde la excepcionalidad, como campo específico en materias puntuales. Ese "fuera de campo", se considera como aquello que se deja fuera de la mirada elegida y "está efectivamente ausente del marco establecido, pero no pierde su eficacia en el espacio real que ofrece dicho marco" (Fraisie, 2016, p. 69). En este sentido, daremos cuenta de este proceso de transformación, del "fuera de campo" a su incorporación en un número sustancioso de materias optativas y obligatorias de la carrera.

Si bien el tema de la formación se aborda en el próximo capítulo, haremos un señalamiento respecto de que la formación de grado, en Historia, estuvo fuertemente vinculada al estudio del sujeto varón hegemónico o masculinidades hegemónicas

(Connell, 1997). Pierre Bourdieu (2000) plantea que “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (2000, p. 22). La visión androcéntrica, como expresa el sociólogo, se cuele como neutral y se evidencia en el currículum estructural-formal, como en el oculto. En diálogo con esta fuerte presencia del sujeto varón en la formación inicial, una docente de la carrera, que inició en 1974 y concluyó sus estudios en 1978, manifiesta: “mi formación de grado fue la historia de los grandes hombres (...) yo hice la carrera en plena dictadura, así que no es parámetro (...). Por ejemplo, me tomaron Revolución de Mayo pidiéndome toda la semana de mayo y quiénes habían votado qué cosa (fragmento de entrevista, 2021). Asimismo, desde el análisis de los programas de las materias se evidencia cómo, posteriormente, ingresan otras voces del pasado, “desde abajo”, pero continúan siendo masculinas.

El androcentrismo se cuele no sólo desde lxs sujetxs históricos del pasado, sino desde lxs sujetxs históricos que la escriben. A propósito de este último señalamiento, una docente de la carrera formada bajo el Plan '93, frente a los desafíos que atraviesa en su práctica, comenta:

uno de los principales desafíos, en la práctica docente específica, tiene que ver con la propia historia de la historiografía y cómo ha sido construida y narrada de manera androcéntrica, que hace que los clásicos de la disciplina (fines del siglo XIX, principios del XX), los llamados "faros" de la materia, sean autores de esas universidades principalmente masculinas, sin ninguna preocupación por las dimensiones de género, y por tanto, en relación con los contenidos, es necesario intervenir de manera lateral si se quiere señalar algo a la luz de la perspectiva de género. Seguro haya muchos otros desafíos, pero este es el que tengo más presente. Por dar un ejemplo: el grupo de historiadores marxistas británicos estuvo constituido por una importante cantidad de mujeres, pero ninguna bibliografía sobre el grupo les da verdadero valor y una puede correr el riesgo de quedarse atada a esos relatos y no mostrar esas otras experiencias (respuesta docente, 2017)

Este relato, además de acercarnos a la práctica cotidiana de la docente y conocer cómo ingresa la perspectiva de género en esas clases y la problematización en la construcción de conocimiento, permite inferir, no sólo cuestiones que hacen a la cultura departamental y al código disciplinar generizado, en tanto, ideas, discursos y prácticas, sino, también en términos historiográficos. La profesora esboza que el grupo de “historiadores marxistas británicos” estuvo conformado por una relevante cantidad de

mujeres y su participación no suele evidenciarse en la bibliografía, quedando “fuera de campo”. La docente pone en cuestión el androcentrismo, desde el currículum práctico. Por su parte, en el capítulo anterior se hizo referencia a las estadísticas construidas por la agrupación Jauretche, en relación con la cantidad de autores varones y autoras mujeres que se leen los primeros años, en las carreras de la FaHCE. La estadística en Historia, en 2018, marcó un 87%, de autores varones y 13% de autoras mujeres. En 2021, se modifica levemente: 80, 20% de autores varones y 19,80% de autoras mujeres. Si bien la inclusión de autoras mujeres no necesariamente supone la incorporación de la perspectiva de género en la historia investigada, de todos modos, es importante advertir el alto porcentaje de autores varones leídos como principio de autoridad en la disciplina. Dentro de este porcentaje resultan excepcionales los autores que incluyen en sus investigaciones estos enfoques. En línea con la cantidad de autores y autoras leídas en los programas, una entrevistada, referente del Departamento de Historia, plantea, por un lado, que hace varios años se viene abordando Historia de las mujeres en la carrera (de hecho, la docente recuerda cursar con Rodríguez Molas a fines del ‘80) y más recientemente, desde una mirada generizada. Por otro lado menciona, como novedad, que en los programas comienza a surgir la presencia de autoras en diversas materias. Esta indicación se comprende en la medida en que lo que primaba era la lectura de autores varones en el currículum, es decir, un androcentrismo alimentado y sostenido que fue cuestionándose de manera gradual. En palabras de ella,

Por ahí lo que es un poco más novedoso es la perspectiva de género, pero, y una cosa que me parece que es muy notable es, si miramos más a mediano plazo, digamos, estar hace tantos años en la facultad, me permite tener un panorama un poco más largo, es la cantidad de bibliografía escrita por mujeres que empieza a aparecer en los programas de las materias, de cualquier materia” (fragmento de entrevista, 2022)

Se puede inferir que estas modificaciones que comienzan a transitar diversas materias, desde los programas, se corresponde con un ejercicio de volver consciente el currículum oculto, desarmando ese devenir androcéntrico y ello supone, además, revisar los modos en que nos formamos y enseñamos.

Ahora, ¿cómo y cuándo ingresan las mujeres, como sujetos históricos del pasado, al campo curricular? ¿cómo se desarrolla ese proceso en la cultura departamental?

Se identifica un momento naciente, situado a fines de los '80 que se profundiza los primeros años del 2000, signado por docentes que tempranamente se vieron interpeladxs por estos saberes. El segundo momento, desde el 2011 en adelante y agudizado en 2016, además de las voluntades docentes, emerge un contexto y clamor social diferente luego del primer *Ni una Menos*, en 2015. En este sentido, el Departamento de Historia se constituyó sobre la base de materias que excepcionalmente abordaron Historia de las mujeres y, posteriormente, la categoría de género. Las materias obligatorias que adelantadamente las incluyeron fueron fundamentalmente *Introducción a la Historia e Historia Americana I* y más tarde, *Historia General V*.

La historia investigada y enseñada por parte de Carlos Mayo y Silvia Mallo, docentes de Historia Americana I, marcan un hito importante en la carrera impulsando estos temas desde los '80, tras el posgrado realizado por el profesor en el exterior. Eso habilitó un trabajo conjunto en la cátedra sobre el tema familia (Rocha, 2018). No obstante, también surgen desde exiguas materias optativas. Hallamos, como antecedente, un programa de una materia optativa, dictada por la profesora Silvia Mallo, "La mujer en el período colonial", en 1989. Seminarios dictados por Carlos Mayo, por ejemplo, en 1993, dicta un seminario en la UNLP, desde presidencia, denominado "La mujer en la historia de América Latina". Ricardo Rodríguez Molas, también, ha dado seminarios afines en 1992 y 2003 (aspectos que ampliaremos en el próximo capítulo). Posteriormente, a partir del Plan de Estudios 1993, afloran otras referencias, desde las asignaturas denominadas Materias Problema. Un claro ejemplo lo constituyen las Materias Problema dictadas por la profesora Adriana Valobra, quien de manera continua en el tiempo, desde 2005 al 2021, dictó cursos desde una posición feminista, abordando la perspectiva de mujeres y género, para el área de Historia Argentina. Estas Materias Problema fueron incorporadas a partir de la implementación del Plan de Estudios de 1993. El proceso de aprobación de dicho Plan requirió de ciertas revisiones, debates, disputas⁴⁷ y algunos reclamos por parte del claustro estudiantil para incorporar ciertos temas que el Plan vigente no alojaba. En una de las entrevistas informan que las demandas no estuvieron ancladas en incorporar temas referidos a género, sino al ingreso de la historia reciente. Atendiendo esta demanda se incorporaron materias que comprendieran el pasado reciente en Argentina y a nivel Latinoamericano y, además, un detalle no menor, el Departamento contaba con docentes formadxs en dichos temas.

⁴⁷ En el capítulo II de la tesis de Maestría, la segunda parte, se detiene específicamente a analizar lo que implicó el proceso de aprobación del Plan de Estudios 1993 (Rocha, 2018)

Las Materias Problema, pues, tuvieron esa versatilidad en alojar aspectos historiográficos poco abordados, así como absorber demandas estudiantiles. Un entrevistado revela esto que se viene exponiendo:

las Materias Problemas servían, también, para incorporar algunas cuestiones historiográficas que no estaban incorporadas, y yo me acuerdo que una de las cuestiones que se pudieron incorporar era la Historia del medioambiente, y la segunda, y te digo sin que hubiera una demanda en principio previa, fue la historia de género. (fragmento de entrevista, 2017)

Y agrega otro argumento más a favor de estas Materias, en cuanto a que las mismas contribuyeron a generar espacios de inserción laboral en docentes:

Entonces, eso fue como una válvula de escape para poder ocupar, darles un espacio a esos jóvenes y que la mayoría de éstos después concursaron en las cátedras (...) gente muy brillante, muy preparada y que, a partir de ahí, pudo ocupar un lugar distinto dentro del Departamento (fragmento de entrevista, 2017)

A partir de las fuentes consultadas, se infiere, que la creación de espacios vinculados a temáticas de género y/o mujeres no necesariamente respondió a una demanda del claustro estudiantil, ni a nivel social, sino que esta situación en la carrera lo antecede y el Departamento contaba con docentes formadxs en el tema. Algunxs, se dedicaron y enseñaron tempranamente, incluyendo estos temas de modo medular en la materia, otrxs, lo divisaron parcialmente y otrxs, tomaron otras decisiones.

A continuación se presenta un cuadro que sistematiza la existencia de algunos programas vinculados a estas perspectivas.

Cuadro 12: Materias que visibilizan a las mujeres y abordan cuestiones de género en la carrera de Historia, UNLP:

| |
|--|
| Materias Problema/seminarios optativos de Historia Argentina⁴⁸: |
| -Rodríguez Molas, R. (1992) “Vida cotidiana y sociedad en la Argentina entre 1880 y 1910” |
| -Rodríguez Molas, R. (2003). “Mujer, familia y sexualidad en la Argentina en los siglos XVII al XX”. |
| -Valobra, A.(2005). “Introducción a la historia de las mujeres y género, implicancias conceptuales e influencias en la historiografía argentina” |
| -Valobra, A. (2006). “Aportes teóricos y metodológicos de la historia de las mujeres y género a la historiografía argentina”. |
| -Valobra, A. (2008). “El concepto de género en historia: de la teoría a la práctica”. |
| -Valobra, A. (2010).”La Historia de las mujeres y género en la Argentina. Aportes y debates” |
| -Valobra, A. (2013).”La historia de las mujeres y género en Argentina, 1880-1976” |
| -Valobra, A. (2015). “Feminismo, género y después: reflexiones historiográficas”. |
| -Valobra, A. (2017).”Masculinidades a debate. Desarmando modelos, preguntas y problemas”. |
| -Gutiérrez, T. (2009). “Problemas de historia argentina del siglo XX: Actores sociales y representaciones en el agro pampeano, 1910-1990 (familia, mujer, educación, trabajo)” ⁴⁹ |
| -Cowen, P. (2013). “Familia y ciclo vital: Buenos Aires en el siglo XIX”- |
| -Cowen, P. (2015). “Familias, cuerpos y sexualidades. La ciudad de Buenos Aires en el siglo XIX” |
| -Quinteros, G. (2014). “Sexualidad y matrimonios. Siglo XIX”. |
| Materias/seminarios optativos de Historia Americana: |

⁴⁸ Algunos programas destacan contenidos sobre género y/o mujeres: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2010). *Problemas de historia argentina: La formación de la clase media : Problemas y perspectivas* (Programa del curso). Garguin, Enrique. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6834/pp.6834.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2015). *Problemas de historia argentina : Configuraciones sobre los indígenas de la Argentina decimonónica* (Programa del curso). Aguirre, Susana. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8373/pp.8373.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Problemas de historia argentina: Indígenas y sociedad mayoritaria: guerra, diplomacia y mestizaje social. Un análisis desde la frontera Sur (S.XVIII-XIX)* (Programa del curso). Aguirre, Susana. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10703/pp.10703.pdf>

⁴⁹ En el programa de 2015, temas de mujeres, principalmente, en la Unidad II y VI. Ver: Problemas de Historia Argentina: Educar para el trabajo en Argentina: Un reto desde la historia y para el futuro (1950 a la actualidad). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2015). *Problemas de historia argentina : Educar para el trabajo en Argentina : Un reto desde la historia y para el futuro (1950 a la actualidad)* (Programa del curso). Gutiérrez, Talía Violeta. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8818/pp.8818.pdf>

| |
|--|
| -Sweeney, J. (1987). Historia Americana III (en las tres unidades del programa se alude a la mujer como contenido por abordar) |
| -Sweeney, J. (1988). Historia Americana III (en las tres unidades del programa se alude a la mujer como contenido por abordar) |
| -Sweeney, J. (1989). Historia Americana III (en las tres unidades del programa se alude a la mujer como contenido por abordar) |
| -Mallo, S. (1989). "La mujer en el periodo colonial" |
| -Materias, seminarios dictados por el Profesor Carlos Mayo. |
| -Materias, seminarios dictados por el Profesor Osvaldo Barreneche |
| -Troisi Melean, Jorge (2012). "¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano". |
| -Troisi Melean, J. (2014). "¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano". |
| Materia Problema/seminario optativo de Historia General: |
| -Cabanillas, N. (2016). "Historia Reciente de África: La condición poscolonial. Claves para el estudio de los conflictos actuales" |

Fuente: Elaboración propia a partir de consultas en Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

En síntesis, las Materias Problema (materias optativas que surgieron con el Plan de Estudios '93) se establecieron como un espacio curricular posible para estudiar tales perspectivas. Esto se observa con mayor constancia a partir de los primeros años del nuevo milenio. No obstante, se evidencian algunos casos que anteceden. De esta manera, "la creación de -Problemas- en espacios curriculares específicos generaron la – solución- o -válvula de escape- configurando una flexibilidad que contuvo o supo contener varios reclamos" (Rocha, 2018, p. 50)

Ahora bien, el Plan de Estudios 2011, hoy vigente, acarrió otras discusiones y debates⁵⁰. Las modificaciones estructurales del nuevo Plan, se observan en el bloque introductorio (allí se indican tres materias obligatorias: introducción a la Historia, Sociología General e Introducción a la Problemática Contemporánea) y en el bloque pedagógico (se señala la acreditación de ciento veinte horas de Talleres de

⁵⁰ Los detalles de los debates y disputas frente a la aprobación del Plan de Estudios 2011, se pueden leer en la tesis de Maestría (Rocha, 2018. Capítulo II, apartado 3).

Problemáticas de Enseñanza de la Historia). Para cumplimentar dichos requerimientos, el Departamento de Historia, anualmente, saca ofertas de Talleres optativos. Algunos de éstos Talleres han contemplado las perspectivas bajo estudio⁵¹.

Lxs docentes que tuvieron oportunidad de realizar posgrados en el exterior, fundamentalmente en EEUU, traen consigo una formación generizada de la historia, que tiene impacto en la carrera. Sin embargo, no necesariamente esta historia investigada estuvo ligada únicamente a experiencias en el exterior. Por caso, dos docentes de la carrera, comentan que hacia el 2000, cursaron seminarios de posgrado con María Luisa Femenías, docente de filosofía. Este aspecto se cruza con la información relevada en el capítulo I, en tanto el área de posgrado de la FaHCE contaba con docentes que en ese tiempo dictaban seminarios visibilizando la categoría de género y temas aledaños (ver Anexo, capítulo I). De este modo, se distingue cómo, los perfiles docentes, las

⁵¹ Por caso, indicamos: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2014). *Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Dime qué piensas y te diré a quién encierras. Alteridad, interdisciplinario y castigo en la historia argentina desde fines del siglo XIX hasta la actualidad* (Programa del curso). Obregón, Martín. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9372/pp.9372.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2015). *Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Dime qué piensas y te diré a quién encierras : Alteridad, disciplinamiento y castigo en la historia argentina desde fines del siglo XIX hasta la actualidad* (Programa del curso). Obregón, Martín. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8378/pp.8378.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2014). *Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Los pueblos originarios en la enseñanza de la historia* (Programa del curso). Aguirre, Susana. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9370/pp.9370.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2016). *Taller de enseñanza de problemáticas de la historia : ¿Y dónde está la historia? Descubrir y enseñar la historia con fuentes* (Programa del curso). Cowen, Pablo. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9777/pp.9777.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia: Estrategias y desafíos de la enseñanza de la historia del Cercano Oriente antiguo en el nivel medio* (Programa del curso). Rosell, Pablo Martín. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10694/pp.10694.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2018). *Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Los desafíos de enseñar Historia hoy. Género, clase y cultura atravesando los procesos educativos* (Programa del curso). Lemmi, Soledad. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11017/pp.11017.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Épica y fantasía medieval: usos para la enseñanza de la historia en el nivel medio* (Programa del curso). Orłowski, Sabrina S.. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11407/pp.11407.pdf>; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2023). *Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia: Herramientas para un abordaje desde abajo de las sociedades precapitalistas en Educación Media* (Programa del curso). Cimino, Carla. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12469/pp.12469.pdf>

búsquedas, ideas, inquietudes, prácticas e investigaciones van construyendo, a la par, un perfil de la carrera, es decir, de la cultura departamental. También, evidencia cómo los estudios de género tuvieron una impronta interdisciplinar que incidió, a su vez, en la formación de quienes ya se habían graduado en Historia.

Múltiples son los factores que inciden en el enquistamiento del androcentrismo y en ese sentido, pueden interpretarse como resistentes al cambio: la propia formación recibida, el conocimiento adquirido, la concepción de historia que se posee y acarrea, incluso, desde la biografía escolar (Moreno y Sardá, 2020) y la comodidad que supone la continuidad de enseñar lo aprehendido, la demora o dificultad de encontrar bibliografía o traducciones de libros y artículos sobre el tema, entre otros. Algunas personas encuestadas (Rocha, 2018) responden que los desafíos de enseñar en estas claves se vinculan a la falta de formación que tienen en estos enfoques y que han realizado diversos cursos, seminarios, búsquedas bibliográficas. Así, estas reflexiones nos posicionan frente al dilema de si la historia de las mujeres y/o género, responde a un campo específico y/o general-transversal y si este campo de conocimiento corresponde abordarlo sólo por parte de quienes son especialistas o no en el tema. En conexión con este planteo, en una de las entrevistas se retoma esta disyuntiva:

esa idea de pensar en esta división entre los <especialistas> y <los que no> ha sido una barrera, me parece, muchas veces, que ha tendido más a la comodidad de quienes dicen: <este tema no entra en nuestra currícula>. Porque, en definitiva, uno no es especialista y me parece que un poco de la mano de los movimientos de mujeres, de los reclamos que hoy empiezan a ser cada vez más cotidianos y demás, ha habido una necesidad de romper con esa comodidad (fragmento de entrevista, 2017)

El entrevistado hace referencia a que en los últimos años se ha logrado romper con cierta “comodidad” y con ello, en el desmoronamiento de ciertas narrativas historiográficas hegemónicas, androcéntricas, en la historia enseñada universitaria. El mismo postula que el movimiento de lucha y visibilidad de las mujeres en las calles, ha contribuido a este proceso de evidenciar el currículum oculto, por hacerlo consciente, y no tan oculto. Es decir, en parte, las demandas sociales de los últimos años, han tensionado ciertas inercias en el currículum estructural-formal y práctico, favoreciendo la inclusión de estos enfoques, diversificando categorías y voces del pasado. Sobre el Departamento de Historia, en la entrevista, se agrega:

ha habido una especie de implosión en varios sentidos, desde ya de la producción académica, en donde uno empieza a conocer más. Uno en el Departamento, inmediatamente, conoce qué profesores son los que se especializan en ciertas temáticas y [ello es así], particularmente, en el caso de la temática de género. Pero lo cierto es que, de un tiempo a esta parte, ha empezado a surgir una necesidad, en varias cátedras, que por ahí no tenían esa formación; una necesidad de empezar a incorporar en las propias currículas de las cátedras este tema en particular (fragmento de entrevista, 2017)

Este informante clave menciona la palabra implosión en la cultura departamental. Esa implosión implica una revisión de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002, p. 74). Esa implosión de la que habla, se traduce en una mutación de discursos y ciertas prácticas inerciales en la enseñanza de la historia universitaria y, de esta manera, alimenta la idea de quiebre del código disciplinar androcéntricamente generizado. El rompimiento de esa “comodidad” aludida por el entrevistado plantea, justamente, un corrimiento de ideas, discursos y prácticas. Más allá de ser “especialista” o no en género y/o mujeres, hoy día la temática está instalada en la carrera y lentamente se va fortaleciendo. Asimismo, estos dilemas de campo específico y/o general, también se manifiestan en la conformación de las mesas en Jornadas y Congresos. Al respecto, una entrevistada comenta que esto no ha cambiado demasiado, lamentablemente, y eso termina siendo un:

ghetto en el que nos encierran y nos encerramos, porque qué pasa: vos vas a un congreso <general>, a una mesa -general- y, entonces, vos expones tu trabajo sobre género y todos te ven como algo -particular- que no tiene mucho que ver con la mesa y que no saben muy bien cómo engancharlo con lo que están discutiendo (fragmento de entrevista, 2017)

Y en este sentido, amplia que resulta frecuente encontrar investigaciones sobre cualquier tema que ignoran la producción de género y mujeres porque lo consideran algo particular, reproduciendo de esta manera el binarismo y el esencialismo particularista que hay respecto de las mujeres o de cualquier persona cuya cuestión de género no sea estudiado desde la masculinidad hegemónica:

podes encontrar un estado de la cuestión donde no te citan, aunque están trabajando, por ejemplo, peronismo, porque bueno [se considera que] <vos hacés un aporte particular>, (...) [pero después] aparecen cosas <[tan

generales> como el sindicato del papel en Ushuaia durante el período peronista, y eso no es [considerado] particular, eso es [considerado] general (fragmento de entrevista, 2017)

Y añade que, justamente, lo interesante de una historia de las mujeres con perspectiva de género es poder reformular las interpretaciones existentes a la luz de sujetos distintos del que se mira. Sin embargo, expresa que esto no cala y que es difícil salir de esa mirada de que -ofreces algo particular-. Esto nos coloca frente a los dilemas que en términos conceptuales reponen tanto Carole Pateman (1995) como Joan Scott (1996) con sus paradojas. En efecto, las mujeres y los estudios de género reclaman un lugar desde una particularidad, pero no por ello, dejan de exigir reconocimiento en igualdad de condiciones que otros sujetos.

Este campo historiográfico, por cierto, cuenta con varias décadas de desarrollo. Como manifiesta Graciela Queirolo: “si la Historia de las Mujeres constituye una disciplina académica que puede intervenir en el debate actual con rigurosidad y veracidad es porque cuenta con un desarrollo profesional de casi medio siglo en las academias europeas y norteamericanas y de casi tres décadas en las academias del Cono Sur” (2020, p. 4). Esta producción académica, que se empieza a conocer más, como expresa el entrevistado, se incorpora de manera gradual en las materias obligatorias. En vinculación a las modificaciones de programas, una entrevistada expone:

hay gran cantidad de bibliografía que incluye esto, entonces, es medio natural que en la actualización bibliográfica surja. Después, digamos, nadie me ha manifestado ningún tipo de incomodidad al respecto. Pero también veo cómo, docentes que son de mi generación (...) van incorporando bibliografía temática, casi con naturalidad, a veces también por contacto con las jóvenes generaciones (...). Otros con menos naturalidad, pero lo van haciendo, o para discutir, o para, pero lo hacen” (fragmento de entrevista, 2022)

En el testimonio se esboza que, uno de los motivos de incorporación de estas perspectivas se da, a partir del proceso de actualización bibliográfica. En este sentido, y como se analiza en el apartado siguiente, en los últimos años crece el número de materias del bloque disciplinar obligatorio, que incluye estas perspectivas. Sin embargo, no son las únicas razones por las que se dan este tipo de transformaciones. Al respecto, otro docente de la carrera menciona otros factores: interés particular de la titular (hace varios años, en la cátedra, trabajan con una fuente que tiene escenas de

mujeres interactuando en la actividad mercantil), ante el aporte de adscriptxs (quienes incentivaron la incorporación de lecturas) y a las demandas estudiantiles y sociales de los últimos años. Y agrega que desde el 2016, aproximadamente, incluyen la perspectiva de género, primero en los prácticos y luego, entre otros textos, han incluido la lectura del libro de Gerda Lerner (1990) *La creación del patriarcado*, como obligatoria de teórico y prácticos.

Las discusiones que engloban el Plan de Estudios '93 y 2011 no se correspondieron con la inclusión de temáticas vinculadas a género y mujeres. Es decir, no se registra una demanda manifiesta en ese sentido, como sí la hubo respecto a la incorporación del pasado reciente. No obstante, y pese a ciertas resistencias que aletargaron una inclusión más explícita y transversal, la historia investigada sobre género y mujeres encontró por dónde filtrarse. En el caso del Plan de Estudios '93, más que nada desde las Materias Problemas y para el Plan 2011, además de esos espacios, se suman algunos Talleres de enseñanza. Las demandas en cuanto a incorporar tales perspectivas forman parte de reclamos más recientes, envalentonados, posiblemente, dado el contexto de apelación social de los últimos años. En suma, se infiere que la incorporación de esta historia investigada en la enseñada, antecede a las demandas sociales y estudiantiles de los últimos años. En efecto, se da un proceso de transformación curricular de bajo impacto, silencioso, pero filtrante y creciente, desde fines de los '80, en adelante.

Analizando los contenidos mínimos del Plan '85 y 1993, vemos que varias materias mantienen los mismos enunciados y, en ese sentido, las mayores modificaciones las observamos en el Plan 2011. Identificamos que las temáticas referidas a género y mujeres se mencionan puntualmente en dos asignaturas: *Introducción a la historia* e *Historia General V*. Dicha materia introductoria específica:

(...) Panorama de las alternativas metodológicas de aproximación al pasado con la inclusión de los enfoques más recientes: Los Annales, la historiografía marxista, la historia económico-social, las mentalidades, la historia popular, la historia oral, la historia de las mujeres y de género, la historia cultural, la historia reciente. Historia y memoria. (Plan 2011, p. 9).

La historia investigada sobre género y mujeres se especifica en los contenidos mínimos del Plan 2011. De este modo ingresa como alternativa metodológica reciente.

Por otra parte, la materia General, en el Plan '93, hace referencia a la consolidación del sistema capitalista y especifica las grandes transformaciones socio-económicas y

posteriormente menciona “el desarrollo de la organización obrera y sus principales corrientes políticas” (Plan de Estudios 1993)⁵². Nombra a los obreros como sujetos históricos relevantes para comprender dichas transformaciones. En el Plan de Estudios 2011 mantiene, como continuidad, planteos materialistas, señala al Movimiento Obrero Organizado pero a su vez menciona los Movimientos Feministas. De este modo, emerge una visibilización de las mujeres, como sujetos sociales y políticos. Por su parte identificamos, como denominador común en el resto de las materias y en ambos Planes de Estudios (‘93 y 2011), la preeminencia de referencias generales en el que se destaca un estudio multidimensional (aspectos sociales, políticos, económicos, ideológicos, entre otros). En muchas oportunidades, emergen referencias a los aspectos sociales en donde uno podría inferir cierto abordaje cercano a la temática bajo estudio aunque, - como expresa Scott, el género —se construye también mediante la economía y la política (...) la historia política -todavía estilo dominante de la investigación histórica- ha sido la plaza fuerte de la resistencia a la inclusión de material e incluso de problemas sobre las mujeres y el género” (Scott, 1996, p. 25-28). Siguiendo el planteo de Joan Scott, agregamos que la historia política ha sido estilo dominante, no sólo en la historia investigada sino también en la enseñada, fuertemente presente en la historia escolar. Múltiples factores, entonces, ofrecen resistencia a la inclusión de dichas perspectivas. Algunas materias enuncian contenidos vinculados a una dimensión política a partir de nombrar apellidos de personajes masculinos. También se nominan sujetos históricos (esclavos, campesinos, obreros, etc) y lazos sociales constituidos en la familia (en la materia Historia General III, por caso). A su vez, los contenidos mínimos de Argentina II (Plan 2011) nombra a las comunidades indígenas y se especifica su invisibilización. Menciona las organizaciones obreras y su fortalecimiento así como los nuevos derechos sociales y políticos en el marco del peronismo, junto a la reforma constitucional de 1949 (Plan de Estudios, 2011, p. 12).

En definitiva, si bien los enunciados de los contenidos mínimos se presentan de manera general, se encuentran algunas referencias en particular que refieren a sujetos varones con excepcionales señalamientos en las dos materias mencionadas. Se infiere, entonces, un devenir curricular colonizado por sujetos masculinos en tanto también la historiografía lo estaba o no recogía los resultados de los aportes de la Historia de las

⁵²En el apartado Anexo de la tesis de Maestría (Rocha, 2018) se indican los contenidos mínimos de las materias obligatorias de la carrera. Los mismos fueron extraídos del Exp. 500-39.088/85 (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP)

Mujeres y/o género. En los contenidos mínimos, mínimas fueron las referencias puntuales halladas. Esta historia investigada se hizo visible de la mano de algunas Materias Problema y con anterioridad también, pero desde una excepcionalidad. Retomando a James Scott (2000), planteamos que estos espacios curriculares se convirtieron en lugares de resistencia cotidiana, en tanto hallamos en esas áreas curriculares evidencias de dictado durante un período de relativa “calma” social (de manera sistemática y evidente desde el 2005); situación que cambia luego del 2015. Por lo expuesto, en los últimos años, han ingresado otros saberes, voces y sujetxs que descolonizan de esta manera el currículum estructural-formal y práctico. Y con ello, ciertas inercias, hábitos, ideas y prácticas (Viñao, 2002), comienzan a cambiar las formas de enseñar, sedimentadas en el tiempo, en la cultura departamental. El código disciplinar de la historia universitaria, androcéntrico, se mantiene duradero en el tiempo para, en los últimos años, volverse flexible y cada vez más poroso al ingreso de esta investigación histórica. Así lo atestiguan los contenidos mínimos del Plan vigente y los programas más recientes (2019) de las materias obligatorias. A continuación se presenta ese análisis.

2. Mujeres y género: cambios y continuidades en el currículum estructural-formal

La selección de contenidos educativos condensa decisiones parciales (Feldman, 2010), en constante revisión. Tomar como objeto de análisis los programas de cátedra, como otra vía de entrada al tema, permite identificar ciertas decisiones que se cristalizan en determinado momento. Asimismo, posibilita observar cuándo y de qué modo se incorporan/raron, los contenidos vinculados a género y mujeres, en la historia enseñada universitaria.

Respecto a cómo ingresan estas temáticas en el Profesorado de Historia de la UNLP, señalamos que los contenidos y bibliografía vinculada a género y mujeres, se robustece en el cuerpo de materias de carácter obligatoria a partir de 2016. Así lo evidencian docentes de cinco cátedras diferentes que señalan esta fecha (Rocha, 2018)⁵³. Por su parte, cabe aclarar, que otras materias ya lo venían haciendo, por caso, Historia

⁵³En el marco de la tesis de Maestría (Rocha, 2018), en 2017 y 2018 se envió un formulario con cuatro preguntas a docentes de las materias obligatorias de la carrera de Historia, dependientes del Departamento de Historia. Formalmente, en la primera pregunta del formulario se les preguntó: a. En la cátedra en la que ud. trabaja ¿se han incorporado materiales didácticos y/o bibliográficos vinculados a la perspectiva de género y mujeres? En caso afirmativo, ¿podría indicar en qué año, aproximadamente, ingresan éstos al Programa de la materia?

Americana I e Introducción a la Historia, desde los '90. En ese sentido, hallamos un programa de Historia Americana I, de 1991, en donde, en una sección del programa llamada "Parte especial. Sociedad y economía rural rioplatense (1700-1810)", se indican como contenidos de la unidad 7: "7.1. los estancieros, peones y gauchos. Capataces y esclavos. La mujer; 7. 2. La sexualidad rural. Las relaciones extramatrimoniales" (Programa de Historia Americana I, 1991, p. 3). Es decir, se visibiliza a las mujeres como agentes de la historia y, entre otros temas afines, se enuncia la sexualidad rural. De este modo se evidencia cómo, docentes del área, divisaron tempranamente estos temas al incorporarlos en sus investigaciones y en la enseñanza. En tal sentido Silvia Mallo, profesora de dicha materia, dictó un seminario en el '89 titulado "La mujer en el período colonial" y Carlos Mayo, también los contempla y corporiza en los programas de Historia Americana I.

En el caso de *Introducción a la historia*, con el correr de los años, se puede observar cómo en la unidad donde se abordan las tendencias historiográficas se van incorporando diversos enfoques, conforme avanza el campo. Por caso, en el programa de 1991 se incorpora, puntualmente, la historia oral y en el programa de 1996, se nombra a las mujeres, la vida privada, la historia política, la sociología histórica.

De este modo, se pueden identificar dos líneas de ingreso, una más bien pionera y vinculada a la excepcionalidad y otra reciente, asociada a su vez con los procesos de demanda social y estudiantil de los últimos años. La empeñosa rigidez que describe Dora Barrancos (2019) para las carreras de grado, con relación a la incorporación de género y temáticas afines, en el caso de la carrera de Historia de la UNLP, se podría decir que lentamente comienza a flexibilizarse para, luego del 2011 y con mayor agudeza desde el 2016, volverse cada vez más porosa. Con ello se infiere que la continuidad del código disciplinar generizado, que se desarrolla y consolida androcéntricamente, también convive, inicialmente en los '80, '90 y 2000, con excepcionales espacios curriculares que visibilizan a las mujeres y que, posteriormente, debido a una multiplicidad de factores (sociales, institucionales, demandas estudiantiles, propuestas docentes, entre otras) se aceleran una serie de cambios que contribuyen a esa "implosión" de la que habla un entrevistado, modificándose ese carácter exiguo.

El relevo de programas se direcciona particularmente a dos componentes de la programación: los contenidos seleccionados para cada una de las unidades y la bibliografía que se cita y sugiere. En este sentido, y recuperando lo advertido por Davini (1998), respecto que los programas y componentes no manifiestan por sí solos lo que la

práctica pedagógica efectivamente genera, se destaca que más allá de lo que se termina enseñando, como práctica real⁵⁴, los contenidos responden a las intenciones respecto a qué enseñar, es decir, “todo lo que se programa para ser enseñado” (Feldman, 2010, p. 49). Esto supone un criterio en la selección de contenido, un ejercicio de recorte que implica inevitablemente una segregación entre lo que ingresa como tal y lo que queda por fuera. Los contenidos inmersos en los programas resultan un recorte intencionado, parcial, arbitrario y por ende legitimado, en diálogo con esa práctica política-social-generizada. De esta manera se observa la intersección que se produce entre la selección deliberada de contenidos para ser enseñados (historia enseñada) junto a las decisiones respecto a qué tipo de bibliografía utilizar para enseñar tales contenidos (historia investigada).

La comparación de programas pertenecientes al Plan de Estudios de 1993 y 2011, nos permitió identificar un currículum de los ‘90 cercano a producir y reproducir una masculinidad hegemónica (Connell, 1997), ante la preeminencia de sujetos históricos masculinos. Esa masculinidad hegemónica, se vuelve dominante en la historiografía y en la enseñanza (Rocha, 2018). Sin embargo, en los programas recientes (2017 y 2019) se puede ver (en su mayoría) un cambio tendiente a una renovación sensible hacia temáticas de género y mujeres. Se puede inferir, con ello, que se produce, sobre todo luego del 2011, un proceso creciente de descultamiento del androcentrismo que formó parte currículum oculto. Respecto a lxs sujetxs históricos, se plantea que pese a que todavía continúa primando una variabilidad de sujetos masculinos en la historia enseñada, se evidencia, también, cómo las mujeres (así como la problematización de sus roles) ingresan en las materias de formación histórica obligatoria de la carrera.

Las fuentes utilizadas en este capítulo se encuentran disponibles en el reservorio de la propia biblioteca de la FaHCE (BIBHUMA) y en Memoria Académica de la FaHCE⁵⁵. Cabe mencionar que si bien la renovación de los programas no resulta necesariamente una práctica anual, por eso, en el caso de no encontrar programas acorde a los cortes temporales, optamos por tomar como referencia el programa más cercano a la fecha propuesta. Para ello, se seleccionaron los años 1999 y 2017, como momentos en los cuales, pasado un tiempo, pudieran apreciarse las propuestas ya plasmadas y consolidadas de los cambios de Planes 1993 y 2011 de la carrera de Historia. Se

⁵⁴ Agregamos a su vez que esa selección que se realiza se verá resignificada o transformada por los modos en que esa elección es puesta en marcha en la clase

⁵⁵ Sin embargo, algunos programas los hallamos en la fotocopidora de la FaHCE y en otra fotocopidora céntrica de la ciudad de La Plata.

seleccionaron, pues, los programas vigentes seis años después de las modificaciones de cada plan, a fin de captar ya cristalizadas y cimentadas aquellas propuestas. De este modo, se apartaron los programas de 1999, correspondiente al Plan '93, y los programas de 2017, del Plan 2011 (Rocha, 2018). En vistas a una reactualización del análisis, referenciamos el año 2019, como otra de las fechas de exploración de programas.

A continuación presentamos un cuadro, de elaboración personal, que sistematiza la información relevada y permite identificar cambios y continuidades en las materias obligatorias del bloque disciplinar. Para ello se establece una posible división en cuatro grupos:

Grupo I, materias que visibilizan estas perspectivas en *Planes de Estudios* (contenidos mínimos) y *programas*, en los contenidos y bibliografía,

Grupo II, materias que visibilizan en los *contenidos* y *bibliografía obligatoria* de los programas,

Grupo III materias que visibilizan en la *bibliografía obligatoria* de los programas,

Grupo IV, materias que visibilizan en *bibliografía complementaria*.

Cabe destacar que si bien esta clasificación organiza, a su vez pierde otras dimensiones posibles de análisis, por ejemplo, discusiones temáticas, historiográficas específicas, así como los procesos internos de cada cátedra.

Cuadro 13: Cuadro de sistematización y clasificación de materias obligatorias troncales de la carrera de Historia, FaHCE (1999, 2016/2017 y 2018/2019) que visibilizan la perspectiva de género y mujeres en contenidos y bibliografía

| | 1999 (12 materias obligatorias -Plan de Estudios 1993-) | 2016/2017 (15 materias obligatorias -Plan de Estudios 2011-) | 2018/2019 (15 materias obligatorias -Plan de Estudios 2011-) |
|---|--|---|--|
| Grupo I: Materias obligatorias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetxs en la historia, desde los contenidos mínimos de los Planes de Estudios y en sus Programas, desde los contenidos y bibliografía obligatoria . | (las temáticas de género y/o mujeres no se mencionan en los contenidos mínimos) | Se aluden en: 1. Introducción a la Historia. 2. Historia General V | Se aluden en: 1. Introducción a la Historia. 2. Historia General V |
| Grupo II: Materias obligatorias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetxs en la historia, desde los contenidos y bibliografía obligatoria de sus Programas. | Se aluden en: 1. Introducción a la Historia 2. Historia Americana I 3. Historia General III 4. Prehistoria y Arqueología | Se aluden en: 1. Historia Americana I 2. Historia Americana II 3. Historia Argentina II 4. Historia General III 5. Prehistoria General y Americana | Se aluden en: 1. Historia Americana I 2. Historia Americana II 3. Historia Argentina I (programa, primer cuatrimestre) 4. Historia Argentina II 5. Historia Argentina III 6. Historia General I 7. Historia General III 8. Historia General IV 9. Prehistoria General y Americana |
| Grupo III: Materias obligatorias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetxs en la historia desde la bibliografía obligatoria que se cita en los Programas. | 1. Historia General IV 2. Historia General VI | 1. Introducción a la Problemática Contemporánea ⁵⁶ 2. Historia General I 3. Historia General IV 4. Historia General VI | 1. Introducción a la Problemática Contemporánea 2. Historia General VI |

⁵⁶ Se crea dicha materia a partir del Plan 2011. La misma forma parte del Bloque introductorio.

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Grupo IV: Materias obligatorias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde la bibliografía complementaria que se cita</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia General I 2. Historia General II 3. Historia General V 4. Historia Americana II 5. Historia Argentina I 6. Historia Argentina II | <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia General II 2. Historia Argentina I 3. Sociología General⁵⁷ 4. Historia Argentina III⁵⁸ | <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia General II 2. Sociología General |
|--|---|---|---|

Fuente: construcción personal a partir del análisis de programas 1999, 2017 y 2019 de materias pertenecientes al bloque histórico obligatorio de la carrera de Historia (UNLP)

Acorde a este posible ordenamiento, actualizado al 2019, en el Anexo se encuentra el análisis pormenorizado de cada materia. Sin embargo, a continuación se realizan algunas conjeturas generales por Grupo (I, II, III y IV) y, posteriormente, se propone otra sistematización, tomando de referencia las materias obligatorias y la división propuesta en el Plan de Estudios 2011. Es decir, entre el bloque introductorio y el bloque de materias troncales que incluye las materias de las áreas Generales, Americana y Argentina.

En función de la información que brinda el cuadro, se remarca el carácter temporal de los contenidos que se seleccionan y también la porosidad-flexibilidad del currículum respecto al ingreso de temáticas vinculadas a género y mujeres. En términos generales se destaca, en el Grupo I, cambios en el pasaje de los contenidos mínimos del Plan de Estudios '93 al de 2011. Esto se constata tras advertir, en los contenidos mínimos del Plan 2011, temáticas afines en dos asignaturas (como ya hemos nombrado), Introducción a la Historia e Historia General V, por eso se las nombra en las últimas dos columnas del Grupo I.

En el Grupo II se puede analizar, con el correr del tiempo, un aumento notorio de asignaturas que incluyen esta historia investigada en el currículum estructural-formal, en los contenidos de las unidades y en la bibliografía de los programas. Tras el análisis de programas se pasa, en 1999, de cuatro materias (Introducción a la Historia, Historia Americana I, Historia General III y Prehistoria y Americana) a, en 2017, cinco materias (Historia Americana I, Historia Americana II, Historia Argentina II, Historia General III

⁵⁷ Se incluye dicha materia dado que a partir del Plan 2011 forma parte de las materias del Bloque histórico obligatorio. Específicamente al Bloque introductorio.

⁵⁸ Se implementa dicha materia a partir del Plan 2011.

y Prehistoria General y Americana). El bloque de las materias que refiere al área de Americana, tempranamente visibilizó estos temas. Otro aspecto por considerar, indicado anteriormente, es que en ambas materias del área se destacan docentes que pioneramente han investigado y enseñado en esta clave. El análisis de programas de 2019 obtiene mayores resultados. Esta clasificación se nutre, incorporando otras cuatro materias: Historia Argentina I (primer cuatrimestre), Historia Argentina III, Historia General I e Historia General IV, haciendo un total de nueve materias. La reactualización del análisis de fuentes, es decir, el análisis de programas 2019, permite identificar, entonces, al bloque de materias de Historia Americana (I y II), Historia Argentina (I, II y III) y con respecto a las materias “Generales”, se incorporan dos más. Por consiguiente, esta cartografía en pocos años se fortalece, dándole visibilidad y lugar a otrxs sujetxs, categorías y lecturas afines al objeto de estudio. Y esto da cuenta de un paulatino corrimiento del androcentrismo en la historia enseñada, visibilizando en los contenidos, a las mujeres y la categoría de género, así como seleccionando y citando bibliografía que lo aborda.

El Grupo III, alude a las materias que contemplan estos temas, no desde los contenidos, sino, directamente en la bibliografía obligatoria que aparece. En 1999 de dos materias (Historia General IV e Historia General VI) pasa, en 2017, a cuatro materias (Introducción a la Problemática Contemporánea, Historia General I, Historia General IV, Historia General VI). Con la reactualización de programas 2019, este grupo queda conformado por dos (Introducción a la Problemática Contemporánea e Historia General VI). Se reduce el número de asignaturas del Grupo III, dado que comienzan a explicitar estas temáticas en los contenidos de los programas y por ese motivo “pasan” al Grupo II, como hemos visto, éste último aumenta en 2019 a nueve asignaturas.

Finalmente, el Grupo IV, hace referencia puntualmente a las materias que citan en la bibliografía complementaria temas vinculados a esta “historia investigada”. Como ya se ha mencionado, este señalamiento está lejos de poner en cuestionamiento la legitimidad de ciertos contenidos en desmedro de otros, sino simplemente recorrer y observar los espacios de formación que han dispuesto la inclusión de temáticas sobre género y mujeres. La selección de contenidos y bibliografía presente en un programa de enseñanza, resulta una “síntesis” (De Alba, 1998) a la cual se arriba producto de un proceso complejo. En este sentido, Coscarelli plantea que es sabido que el currículum universitario aloja “la mayor y más variada carga de saberes académicos representativos de los campos de conocimiento con alto grado de especialización y proximidad respecto

del mundo del trabajo para el que forman” (Coscarelli, 2014, p. 99-100). Por tanto, confluir en acuerdos resulta un tránsito sinuoso y es en ese recorrido que se deciden una diversidad de cuestiones que se reflejan en dichos documentos. Desde este encuadre, se observa en 1999 seis materias (Historia General I, Historia General II, Historia General V, Historia Americana II, Historia Argentina I, Historia Argentina II). En 2017, este Grupo lo integran cuatro materias (Sociología General, Historia Argentina I, Historia Argentina III e Historia General II). Con el análisis de programas 2019, dos de estas pasan al Grupo II (Historia Argentina I y III) y las otras dos materias que quedan en éste y son: Sociología General e Historia General II. También se podría incluir la materia Historia Argentina I (segundo cuatrimestre). Es decir, en este caso, la disminución de materias en este grupo evidencia una modificación en los programas tendientes a incorporar estos temas en contenidos y en bibliografía obligatoria.

Ahora bien, como se indicó anteriormente, otro esquema posible de análisis puede ser conforme a los bloques de materias obligatorias en los Planes de Estudios. En el caso del Plan de Estudios 1993, las materias obligatorias son doce: Introducción a la Historia, Historia General I, Historia General II, Historia General III, Historia General IV, Historia General V, Historia General VI, Historia Americana I, Historia Americana II, Historia Argentina I, Historia Argentina II, Prehistoria General y Americana. En el Plan de Estudios 2011 se agrega una materia como obligatoria (Sociología General) y se crean dos: Introducción a la Problemática Contemporánea e Historia Argentina III. De este modo en el Plan 2011 se indica: A. Bloque introductorio (tres materias: Introducción a la Historia, Sociología General, Introducción a la Problemática Contemporánea) y B. Bloque de Materias Troncales Obligatorias (doce materias: - Historia General I - Historia General II - Historia General III - Historia General IV - Historia General V - Historia General VI - Historia Americana I - Historia Americana II - Historia Argentina I - Historia Argentina II - Historia Argentina III - Prehistoria General y Americana). A continuación se realiza un análisis general de cada materia de acuerdo a los programas seleccionados: 1999, 2017 y 2019, dejando en el Anexo el análisis más exhaustivo.

Si tomamos de referencia el Bloque introductorio (correspondiente al Plan de Estudios 2011), las temáticas vinculadas a género y mujeres ingresan de manera temprana en una de las materias que lo compone, ésta es *Introducción a la Historia*. Dicha materia abre el tránsito por la carrera. Allí se abordan contenidos vinculados al saber histórico, entre ellos, qué es la Historia, se problematiza el objeto de estudio, se presentan los enfoques

historiográficos, entre otros. En el programa de 1999 se explicitan contenidos y bibliografía afín e incluso se hace con anterioridad. Asimismo, con el Plan de Estudios 2011, en los contenidos mínimos nombra la historia de las mujeres y de género, en el marco de las tendencias historiográficas contemporáneas. Por su parte, en el programa 2017, se alude a esta “historia investigada” desde los contenidos, bibliografía obligatoria y complementaria. Ésta se aborda, principalmente, en la unidad en donde se hace referencia a las tendencias historiográficas del siglo XX. El programa 2019 mantiene una estructura semejante a la anterior, incorporando bibliografía afín (ver Anexo)

En el caso de la materia *Sociología General*, analizamos los programas 2017 y 2019, dado que se incorpora como materia obligatoria a partir del Plan de Estudios 2011. Los mismos abordan, principalmente, las teorías “clásicas” (Saint-Simon, Comte, Marx, Weber y Durkheim); referentes teóricos masculinos, re-interpretados (mayoritariamente) a su vez por autores-varones (ver Anexo). Por su parte, la materia *Introducción a la Problemática Contemporánea* presenta conocimientos sobre historia mundial contemporánea. En los programas 2017 y 2019 se puede encontrar bibliografía que dialoga con esta “historia investigada” en distintas unidades (ver Anexo). Cabe mencionar que, en una de las entrevistas realizadas a docentes, un integrante de la cátedra expresa que tienen interés por comenzar a leer el siglo XX en clave de género, esto se evidencia en la fundamentación de los programas. Puntualmente, manifiesta:

nos pasa como materia de primer año que hay expectativas en torno a poder, también, leer el siglo XX desde una perspectiva de género. Por otra parte hay una producción específica para dar cuenta de eso, entonces ¿por qué no hacerlo? (fragmento de entrevista, 2017)

Es decir, se plantea la existencia de una producción específica y las intenciones que, en este caso, se plasman en la selección de bibliografía.

Por su parte el Bloque de Materias Troncales Obligatorias, compuesto por doce materias (Plan 2011), comprende las áreas de Historia General, Americana y Argentina. Desde esta clasificación, se plantea un breve análisis acorde al orden en que aparecen nombradas en el Plan de Estudios. Se inicia así con el análisis de *Historia General I*, una asignatura que comprende la historia del Cercano Oriente antiguo, desde la aparición de los primeros estados -IV-III milenios a.C.- hasta las conquistas de Alejandro Magno, siglo IV a. C., sobre el imperio Persa. En el caso de esta materia, se

toma el programa del año 2000, como fecha cercana a la propuesta. Los contenidos que se detallan allí, se presentan desde enunciados generales. Se hallan referencias afines al objeto de estudio, en el programa 2016. Algunas lecturas citadas aluden a las mujeres. Por su parte, el programa 2019 presenta cambios, entre ellos, en la fundamentación, en los contenidos del programa y en la bibliografía, se explicita la categoría de género (ver Anexo).

La materia *Historia General II* aborda, principalmente, Grecia y Roma antigua. El programa 1999 presenta los contenidos de una manera general y se observa algo semejante en el programa de 2017. Esta “historia investigada” aparece referida en la bibliografía complementaria. Allí se cita la colección de Ariès y Duby, (1987). *Historia de la vida privada*, puntualizando en un capítulo de Veyne, P. El imperio romano. El programa 2019 presenta resultados semejantes. En los documentos priman sujetos históricos masculinos (ver Anexo).

La materia *Historia General III*, aborda una temporalidad que va desde el siglo V hasta 1520. En el programa de 1995 se destacan, principalmente, algunos sujetos/colectivos como los esclavos, dependientes y hombres libres, campesinos (programa 1995, p. 3), así como el maestro artesano y los burgueses. Se mencionan algunos aspectos en donde se alude a la presencia de las mujeres, como por ejemplo, en la unidad que aborda el período carolingio, se mencionan las relaciones de parentesco y el modelo matrimonial de la iglesia, la evolución de la familia y del matrimonio en Europa. Se nombra a la mujer, con relación al parentesco y al intercambio que comprende “mujer y feudo” (Programa 1995, p. 11). En el programa 2015 (programa que pertenece en este caso a la comisión con examen final) emergen, prioritariamente, sujetos-varones destacando roles diversos frente a su procedencia social y contexto histórico (esclavos, obispos, siervos, hombres libres, condes, señores feudales, campesino, burgueses, artesanos. Se menciona a las mujeres haciendo alusión al sistema de parentesco endogámico, la poligamia, las esclavas del harén, entre otros temas. En cuanto al programa de Historia General III (en este caso nos referimos a la comisión con promoción, sin examen final, de 2017), hallamos actores sociales semejantes a los que se destacan en el programa con examen final. El programa 2019, tanto en la opción con o sin evaluación final, plantean contenidos similares a los descritos anteriormente (ver Anexo). Por otra parte, en el capítulo I, se referenció a docentes de esta cátedra que, en 2021, dictaron un seminario de posgrado titulado “Relaciones de clase, patriarcado y conflictos en el feudalismo”.

En el caso de la materia *Historia General IV*, la misma aborda problemáticas del mundo occidental de los siglos XV al XVIII. En el programa de 1999 emergen enunciados de contenidos generales, así como una diversidad de contenidos orientados a las bases económico-sociales de la transición. Se nombra a los señores y campesinos, la economía de la familia protoindustrial, la burguesía, la corte y la sociedad cortesana, entre otros y se cita bibliografía afín al objeto de estudio (ver Anexo). En el programa de 2017 aparecen otros textos alusivos, vinculados a la temática de la protoindustria y lecturas que visibilizan a las mujeres como trabajadoras. El programa 2019 presenta una serie de cambios respecto al régimen de cursada. Allí se proponen tres instancias: teórico presencial, trabajos prácticos y un espacio virtual. En el desarrollo de este último, se especifican diversos sujetos históricos, entre los que se nombra: “el noble”, “el burgués”, los pobres en la Europa Moderna y “la mujer” (ver Anexo)

La materia *Historia General V* es una de las materias que ha dado mayor visibilidad a esta historia investigada. La misma aborda contenidos a partir del quiebre del Antiguo Régimen hasta aproximadamente los orígenes de la Primera Guerra Mundial. La temporalidad que concierne a dicha materia manifiesta el surgimiento de la clase obrera en el marco de la Revolución industrial y su conformación en Inglaterra y Francia, así como la formación de la Primera Internacional. En el programa de 1999 se pueden observar como actores sociales/colectivos del período: la nobleza, los burgueses, los sansculottes, campesinos y clases populares urbanas, el movimiento obrero. El análisis del programa de 2017 genera una porosidad hacia las temáticas de género y mujeres. Se observan contenidos y bibliografía en varias unidades del programa, nombrando, por ejemplo, los feminismos europeos, el rol de la mujer en el siglo XIX desde diversos ángulos, re-posicionando, por caso, su rol como trabajadoras. A su vez se considera la participación de actores sociales “clásicos” inmersos en el proceso de la Revolución Francesa y se contempla a la mujer como agente político en dicho proceso. El Programa 2019, en términos generales, mantiene una propuesta semejante a la anterior e incorpora bibliografía vinculada al tema bajo estudio (ver Anexo).

En el Programa de 1999, correspondiente a la materia *Historia General VI*, aparece referida la edición de Ariès y Duby (1991). *Historia de la vida privada* (ver en el Anexo información ampliada). El programa de 2017 presenta enunciados de contenidos de manera general y lo mismo ocurre con la bibliografía citada, con algunas excepciones en donde se nombra al movimiento obrero. Asimismo se cita, nuevamente, la edición de Ariès y Duby (1991). El programa 2019, no presenta mayores cambios desde los

teóricos, pero sí desde el espacio de prácticos. Con relación al objeto de estudio, se cita un texto en la clase 2, que menciona la liberación de las mujeres y la revolución rusa (Goldman, 2017).

Respecto al área de Historia Americana, la materia *Historia Americana I* ha dado lugar tempranamente a estos contenidos y bibliografía. Desde fines de los '80, desde espacios optativos, así como desde esta asignatura obligatoria⁵⁹, se puede considerar cómo a partir de búsquedas particulares e intereses personales, docentes como Carlos Mayo y Silvia Mallo, comienzan a caminar por un camino fértil y poco transitado en aquella época. Y es en ese andar que establecen un vínculo cercano entre esta “historia investigada” y la “historia enseñada”. En los programas analizados (1996, 2016 y 2019) se hallan referencias tanto desde los contenidos que se enuncian, como desde la bibliografía citada (ver Anexo). Asimismo se indica que referentes actuales de la materia, dictaron, durante 2019, seminarios de posgrado abordando la perspectiva de género. Por un lado, Jacqueline Sarmiento y Emir Reitano dictaron el seminario, “Género, resistencia y subalternidad: El Río de la Plata en perspectiva atlántica durante el siglo XVIII” y por otro, Julián Carrera (junto con Natalia Cabanillas) dictaron el seminario “Perspectivas feministas y decoloniales en las Ciencias Sociales”. Una cátedra que cuenta con una vasta tradición y que continúa dialogando con estas temáticas.

La materia *Historia Americana II* (correlativa a la anterior) aborda contenidos referidos a América Latina, desde las revoluciones por su independencia y comienzos del siglo XIX, hasta la actualidad. En el programa 2017 se puede ver cómo estos temas (desde los contenidos como desde la bibliografía citada) ingresan en varias unidades (ver Anexo) En esta materia ocurre algo similar respecto a la anterior, docentes de esta cátedra, han trabajado en esta clave. Por un lado, el Profesor Osvaldo Barreneche, investiga y enseña sobre dichas temáticas. Esto se constata desde el programa de la materia dictada en el '89 por la Profesora Mallo, donde se lo convoca para comentar sus investigaciones, reconvertidas éstas en numerosos escritos. También desde el testimonio de una docente de la carrera que cursa una Materia Problema con él, cerca del 2000. Por otro lado, se destaca el aporte de otro docente de la cátedra, el profesor Jorge Troisi, quien ha dictado, por ejemplo, en 2012 y 2014, una Materia Problema: “¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano”. Respecto al programa

⁵⁹ En el programa de 1991 se pueden observar contenidos afines.

2018, el mismo presenta una configuración semejante a la de 2017. En suma, el bloque de Historia Americana en la carrera, manifiesta una tradición y sensibilidad hacia temáticas vinculadas a género, pero orientado fundamentalmente a visibilizar a la mujeres en sus diversos ámbitos, funciones y temporalidades. A su vez destacamos las inquietudes personales, como investigadores y docentes, de quienes forman (y formaron) parte de dichos espacios académicos.

En el caso del bloque de Historia Argentina, advertimos que, en el marco del Plan de Estudios '93, las materias del área son Historia Argentina I y II. Pos reforma del Plan de Estudios, el mismo se reestructura, creando y sumándose la materia Historia Argentina III. Tras el análisis de programas 2016/2017 y 2019 se observan cambios en el área tendientes a visibilizar esta historia investigada. Dentro del área de Historia Argentina I, se identifica, por ejemplo, a dos docentes (Guillermo Quinteros y Pablo Cowen) quienes han dado lugar al tema desde temáticas vinculadas a género –en especial abordando cuestiones referidas a familia- y mujeres. Los mismos han dictado a su vez Materias Problemas, así como un Taller de enseñanza de problemáticas de la historia, seleccionando temáticas sobre género, mujeres, familia, matrimonio, entre otras. Y, en el caso de Historia Argentina III, los cambios se perciben fundamentalmente en el programa 2019. Allí, se analizan varias transformaciones.

La materia *Historia Argentina I* aborda contenidos desde fines de siglo XVIII hasta 1880. El Programa de 1999 presenta contenidos nombrados de modo general, “La economía de Río de La Plata a fines del siglo XVIII”, “la revolución de mayo y los primeros años de vida independiente”, “la expansión de la frontera de Buenos Aires” (Programa 1999, p. 1). El Programa de 2016 presenta una selección de contenidos bastante similar al de 1999. Sin embargo, se observa un cambio en cuanto a visibilizar estos temas a partir de la bibliografía general complementaria citada. Allí se nombra, como autores, a docentes de la cátedra. Los temas alusivos refieren a familia, mujeres (ver Anexo) En el caso del programa 2018 aparecen dos programas por analizar, por un lado, el correspondiente a la materia que se dicta en el primer cuatrimestre, a cargo de Guillermo Quinteros y Pablo Cowen, y por otro, el programa de la materia que se da en el segundo cuatrimestre a cargo de Fernando Jumar (ver Anexo). Acá nos detenemos en la materia del primer cuatrimestre dado que se encuentran referencias afines. Los contenidos y bibliografía vinculados a nuestro objeto de estudio emergen a partir de unidades especiales, aludiendo, por ejemplo a: estrategias matrimoniales, cautiverio femenino, patrones de reproducción, historicidad de las conformaciones familiares,

formaciones familiares, vida privada, las mujeres y los niños. Las temáticas que se explicitan allí se conectan con las investigaciones que ambos docentes han realizado y realizan.

El programa de 1999, de *Historia Argentina II*, explicita como eje temático de la asignatura la formación del Estado, el mercado nacional y su interrelación con los principales actores de poder representados en el plano de la economía por el agro y la industria (programa, 1999) durante 1880 a 1997. En el mismo se detallan sectores, actores históricos y los enunciados de los contenidos se presentan de una manera amplia. El programa 2017, plantea una diferencia estructural ante la creación de la materia Historia Argentina III (Plan de Estudios 2011). De este modo, Historia Argentina II se centra en los procesos políticos, económicos y culturales que atravesó la sociedad argentina en el transcurso entre 1880 a 1955 e Historia Argentina III, aborda desde 1955 hasta el fin de la presidencia de Néstor Kirchner, en el 2008. La materia *Historia Argentina II*, desde los contenidos, como desde la bibliografía citada, aborda los temas bajo estudio. Se destaca, por caso, que emerge la palabra patriarcado en una de sus unidades. Específicamente se indica: “reconfiguraciones del patriarcado: esfera pública y privada inferioridad legal de la mujer; ámbitos de participación femenina y emergencia del primer feminismo” (Programa de Historia Argentina II, 2017, p. 2). Se citan textos de Dora Barrancos, entre otros textos y contenidos alusivos, que se detallan en el Anexo. El programa 2019, por su parte, sostiene una propuesta similar a la de 2017.

Respecto a *Historia Argentina III*⁶⁰ resulta una materia que abarca un período que se inicia con el golpe de Estado que derrocó a Perón, en 1955, hasta el fin de la presidencia de Kirchner, en el 2008. El programa 2016 prioriza una mirada principalmente política, social y económica destacando, como sujetos históricos/actores sociales, a individuos y colectivos masculinos (ver Anexo). Como esbozamos anteriormente, el programa 2019 evidencia cambios sustanciales respecto a nuestro objeto de estudio, desde los contenidos y bibliografía citada. Aparecen textos de Karina Felitti, Isabella Cosse, Karin Grammatico, Alejandra Oberti, Dora Barrancos, Andrea Andújar (ver Anexo).

Por último, la materia *Prehistoria General y Americana* (Prehistoria y Arqueología para el Plan 93). En este caso, hallamos referencias afines en el programa 2017, tanto desde

⁶⁰ Esta materia se implementa a partir del Plan de Estudios 2011, por tanto se releva el programa 2016 y 2019.

los contenidos como desde la bibliografía citada. El programa 2019 presenta mayores indicios en esta clave, que se pueden observar en el Anexo.

Para ir cerrando el análisis del apartado, se postula que el currículum estructural-formal no resulta ni aséptico, ni neutral (De Alba, 1998). Como se mencionó anteriormente, detrás de estos documentos hay una multiplicidad de decisiones que se toman. Asimismo, ante los cambios observados en los programas (1999, 2017 y 2019) señalamos, por un lado, el carácter histórico, no lineal, del currículum. Por otro, con el correr del tiempo, se advierte un ingreso progresivo de temáticas sobre mujeres y género en la formación de grado y las transformaciones que en ese sentido se han (y están) manifestando y forman parte de la cultura departamental. El cuadro elaborado que sistematiza la información en los Grupos I, II, III y IV, aporta visibilidad a los cambios transcurridos conforme al paso del tiempo, desde fines de los '90 al 2019. Inferimos, con ello, cómo el código disciplinar generizado y manifiesto androcéntricamente, se encuentra en proceso de mutación. El análisis del currículum estructural-formal que se encuentra cargado de sujetos masculinos hegemónicos en los '90, de manera progresiva, se transforma. Las mujeres, como actrices del pasado, aparecen en los programas 2017 y 2019, desde los contenidos mínimos del Plan de Estudios 2011 (en las materias Introducción a la Historia e Historia General V), desde los enunciados de los contenidos de las unidades, como desde la bibliografía obligatoria citada. Por su parte la categoría de género, si bien algunas materias lo evidencia ya desde los programas 2017 (como la materia Prehistoria General y Americana que lo incluye en varias unidades del programa y lo fortalece posteriormente), otras suman a sus programas dicha perspectiva en los programas 2019, algunas desde los contenidos y bibliografía (por caso, Historia General I), otras desde la bibliografía que citan (por ejemplo, Historia Americana II). Otro aspecto por señalar es que se nombra la categoría patriarcado, por ejemplo, en los contenidos de programas, en los títulos de textos y en el nombre del seminario de posgrado dictado recientemente por docentes de Historia General III.

Tras observar la bibliografía explícita en los programas afin al objeto de estudio, se advierte que las mismas se concentran en tres momentos: entre fines de los '80 y '90, la década de los 2000 y desde el 2011, en adelante.

El primer momento, se encuentra representado por acaudalados textos de fines de los '80 y primeros años de los '90, fueron libros y artículos importantes que abrieron camino en la historia investigada y enseñada. Por ejemplo, en los programas se cita a Claude Meillassoux, 1984; Philippe Ariès y Georges Duby, 1987; Maxine Berg, 1987;

Silvia Arrom, 1988; Asunción Lavrin, 1989; Lerner, 1990; Gisela Bock, 1991; Silvia Mallo, 1992; Susana Bianchi, 1992; Daniel James, 1992; Osvaldo Barreneche, 1993; Ramos Escandón, 1997; Joan Scott, 1997; Van de Mieroop, 1999.⁶¹

La colección de Aries y Duby (1987), dada la amplitud temporal que abarca, se cita y trabaja en varias materias. Por otra parte, desde el área de Americana, se cita un texto de Asunción Lavrin (1989), una historiadora cubana, nombrada a su vez en una de las entrevistas. Si bien este tema se amplía en el próximo capítulo, se alude a ella a partir de un viaje que realiza la investigadora a la ciudad de La Plata en los '80, buscando información para uno de sus libros. Lavrin realiza sus estudios en la Universidad de La Habana y posteriormente viaja a Estados Unidos para cursar su posgrado en 1960. La misma abrió “una cantera de investigación que, para América Latina, dejó uno de los estudios más visitados y que, aún hoy, ha sido imposible de reeditar por la envergadura que tuvo al abarcar los movimientos feministas de tres países del cono sur” (Montero y Valobra, 2020, p. 2).

El segundo, se corresponde con la década de los 2000, en donde comienzan a multiplicarse las referencias de historiadores interesados en estas perspectivas. Se hallan textos de Ana María Presta, 2000; Georges Duby y Michelle Perrot, 2001; Daniel James, 2004; Frigga Haug, 2005; José Sazbón, 2007, Mirta Lobato, 2007; Dora Barrancos, 2007, 2008, Ana Josefina Centurión, 2008; Adriana Valobra, 2010, Isabel Cosse, 2010⁶², entre otros. Así, el cambio de milenio avanza dejando rastros de una

⁶¹ Meillassoux, C. (1984). *Mujeres, graneros y capitales*. Siglo XXI; Ariès, P. y Duby, G. (1987). *Historia de la vida privada*. Taurus; Berg, M. (1987). La Manufactura doméstica y el trabajo de las mujeres y Costumbre y comunidad en la manufactura doméstica y en los oficios. En: *La era de las manufacturas 1700-1820*. Crítica; Arrom, S. (1988). *Las mujeres de la ciudad de México 1790-1857*. Siglo XXI; Lavrin, A. (1989). *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica (siglos XVI-XVIII)*. Grijalbo; Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica; Bock, G. (1991). Historia de las mujeres y la Historia de género. Aspectos de un debate internacional. *Historia social* (9), 55-78; Mallo, S. (1992). Justicia, divorcio, alimentos y malos tratos en el Río de La Plata (1766-1857). En: Investigaciones y ensayos. Número 42. Academia Nacional de la Historia; Bianchi, S. (1992). ¿Historia de mujeres o mujeres en la historia? En: AA.VV. *Feminismo, ciencia, cultura y sociedad*. Humanitas; James, D. (1992). Historias contadas en los márgenes. La vida de Doña María: historia oral y problemática de géneros. *Entre pasados*, (3), 7-21; Barreneche, O. (1993). Esos torpes deseos: delitos y desviaciones sexuales en Buenos Aires, 1760- 1810. *Estudios de Historia Colonial*. Estudios-Investigaciones (13). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP ; Ramos Escandón, C. (comp.): (1997). *Género e historia: La historiografía sobre la mujer*. Instituto Mora; Scott, J. (1997). El problema de la invisibilidad. En: C. Ramos Escandón. (Comp.). *Género e historia* (pp. 38-65). Instituto Mora; Van de Mieroop, M. (1999). Género e historia mesopotámica. En: *Cuneiform Texts and the Writing of History* (pp. 137-158). Routledge.

⁶² Presta, A. M. (2000). La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII. En E. Tandeter (dir). *Nueva Historia Argentina*. Sudamericana; Duby, G. y Perrot, M. (2001). *Historia de las mujeres en Occidente*. Taurus ; James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Manantial; Haug, F. (2006). Hacia una teoría de las relaciones de género. En: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. CLACSO; Sazbón, J. (2007). *Cuatro mujeres en la Revolución Francesa*.

historia argentina escrita en clave de género y sexualidades, “además de un incremento en el caudal de tesis y trabajos de investigación de estas áreas (Gil Lozano *et al*, 2000; Acha, 2000; Acha y Halperín, 2000; Di Liscia *et al*, 1999; Fletcher, 1994; Barrancos, 1993 y 2002)” (Felitti y Queirolo, 2009, p. 49)⁶³, también se dan procesos de institucionalización que originan nuevos centros e institutos de investigación (como el CInIG), así como proyectos de reservorios documentales sobre mujeres y disidencia sexual⁶⁴.

En definitiva, se evidencia una “historia investigada” caudalosa y sólida y la emergencia de una categoría, la de género, que produjo (y continúa produciendo) una nueva forma de *pensar y hacer* la historia y un movimiento que se delineó también como teoría, logrando ganar un lugar en el campo académico, la teoría feminista. La categoría de género ofrece una mirada que tensiona las narrativas historiográficas hegemónicas (D’Antonio, 2013) y evidencia la construcción de “lo parcialmente comprendido (...) El feminismo trata de una visión crítica consecuente con un pensamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo” (Haraway, 1995, p. 336). Estos cambios en el campo profesional se siguen alimentando de una realidad cambiante, donde los movimientos vinculados a temáticas de género avanzan agudamente en reclamo por sus derechos y se traducen, en muchos casos, en avances en materia legislativa los cuales denotan visibilidad y ocupación.

Sin duda, la década de los 2000 fue una época fecunda, en donde surgen varios estudios de investigadores, a nivel nacional, que hoy día son referentes a nivel regional e internacional.

Biblos; Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina, 1869-1960*. Edhasa; Barrancos, D (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Editoriales Sudamericana; Barrancos, D. (2008). La puñalada de Amelia (o cómo se extinguió la discriminación de las mujeres casadas del servicio telefónico en la Argentina. *Trabajos y Comunicaciones*, (34), 111-128; Centurión, A. J. (2008). Las mujeres en la resistencia peronista. Sentidos y representaciones. En M. C. Bravo; F. Gil Lozano y V. S. Pita (comps.). *Historia de luchas, resistencias y representaciones. Mujeres en la Argentina, siglos XIX y XX*. Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán; Valobra, A. (2010). Las legisladoras peronistas. Representación, memoria y poder. En *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina*. Argentina, 1946-1955 (pp. 139-163). Prohistoria; Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Siglo XXI.

⁶³ Un aporte fundamental resulta el de Dora Barrancos (2007) quien supo destacarse en torno a dichas temáticas. Agregamos, a su vez, otras referencias como los aportes realizados por Marcela Nari, 2004, Mirta Lobato, 2005; Andrea Andújar, 2009, 2014; Karina Ramacciotti, 2009; Karina Felitti, 2009, 2012, 2015; Silvia Elizalde, Graciela Queirolo, 2009; Adriana Valobra, 2010, 2014; Débora d’ Antonio, 2015, entre otras.

⁶⁴ En el año 2002, bajo la dirección de Mirta Zaida Lobato, surgió el Archivo Palabras e Imágenes de Mujeres (APIM) con la finalidad de recuperar fuentes en riesgo, atesorarlas y producir otras nuevas (Felitti y Queirolo, 2009).

En el tercer momento, del 2011 en adelante, aparecen otros nombres y otras producciones desde un campo ya consolidado y en expansión. En los programas se mencionan lecturas de Agnés García Ventura, 2012; Karina Felitti, 2012; Iratxe Perea Ozerin, 2014; Alejandra Oberti, 2014; Svetlana Alexievich, 2015; Dora Barrancos, 2015, 2017; Guillermo Quinteros, 2015; María Cristina Valdez, 2017,⁶⁵ entre otras. Desde fines de los '80, y de manera creciente, comienzan a surgir una diversidad de lecturas que trabajan desde diferentes temporalidades estos enfoques. Diferentes investigadores comienzan a escribir sobre estas perspectivas y muchas de las cátedras comienzan a incorporarlas de manera lenta y gradual.

Entonces, debe señalarse que, entre fines de los '80 y '90 y las primeras décadas del siglo XXI, y tal y como hemos señalado en la Introducción de esta tesis, la historia investigada tuvo notables y significativos impulsos en Argentina y en el mundo y, asimismo, las interrelaciones con los movimientos feministas y de mujeres se hizo cada vez más asidua y se retroalimentan interrogando al pasado desde el presente y nutriendo las luchas actuales con el conocimiento de las pasadas.

Sin duda, los modos de pensar y enseñar la historia, se encuentran en revisión evidenciando un currículum en disputa (Bolla y Rocha, 2020). Se evidencian ciertas transformaciones tendientes a visibilizar, de manera gradual y en aumento, esta historia investigada. Con ello, las voces del pasado, las preguntas y categorías se diversifican, resquebrajando ideas, discursos y prácticas, cómodamente ancladas en el código disciplinar generizado. Con ello, y bajo este proceso de transformación, se des-oculta fuertemente el carácter androcéntrico del currículum, ya no (o no solamente) desde espacios curriculares excepcionales u optativos, sino desde un importante número de materias obligatorias.

Así, como señala Pita, “desde la experiencia de hacer historia de las mujeres, se aportó metodológicamente a la disciplina al colocar el tema de las preguntas a las fuentes como un aspecto central, más que la disponibilidad positivista de la documentación” (2020, p.

⁶⁵ García Ventura, A. (2012). Tejedor@s en la tercera dinastía de Ur: nuevas perspectivas de estudio. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural* (11), 13-31; Felitti, K (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Edhasa; Perea Ozerin, I. (2014). El papel del feminismo en el movimiento antiglobalización: contribuciones y desafíos. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (105), 67-88; Oberti, A. (2014). *Las revolucionarias: militancia, vida cotidiana y afectividad en los sesenta*. Edhasa; Alexievich, S. (2015). *La guerra no tiene cara de mujer*. Debate; Barrancos, D. (2015). Género, sociedad e historiografía. *Cuaderno del CIESAL*, 12 (14), 82-100; Quinteros, G. (2015). *La política del matrimonio. Novios amantes y familia ante la justicia., Buenos Aires, 1776-1860*. Prohistoria; Barrancos, D. (2017). Mi recorrido hasta la historiografía de las mujeres. *Descentrada*, 1 (1); Valdez, M. C. (2017). Aportes mapuce para pensar el género. *Revista Corpus. Archivos virtuales de alteridad americana*, 7 (1).

6), este ejercicio metodológico que advierte la autora, también, resulta una práctica docente frecuente. En sintonía, en el próximo apartado traemos las voces docentes de la carrera, quienes interpelan la historia investigada, desde la historia enseñada, y expresan además los desafíos que les supone enseñar en esta clave, que forman parte, también, de la cultura departamental.

3. Ideas y prácticas docentes interpelan el código disciplinar generizado

El presente apartado trae las voces docentes de la carrera quienes reflexionan sobre la inclusión de la perspectiva de género y mujeres y los desafíos que les supone enseñar en estas claves⁶⁶. De manera pionera, como señalamos anteriormente, nombramos dos materias que incorporan estas perspectivas entre fines de los '80 y 90, nos referimos a Introducción a la Historia e Historia Americana I. Por su parte, Historia General IV, Historia General V e Historia Americana II, también incluyen esta historia investigada antes de implementarse el Plan de Estudios 2011. Asimismo planteamos, que las asignaturas obligatorias de la carrera que tempranamente incluyen estas perspectivas, en muchos casos, coincide con recorridos y formaciones en el exterior por parte de algunos de sus integrantes de la cátedra. Es decir, advertimos, por un lado, un conjunto de materias que realiza un abordaje previo al Plan de Estudios 2011 y al clamor social que se recrudece luego del 2015. Y por otro, un grupo de materias que incluye esta historia investigada, posteriormente.

En efecto, el relevo de diversas fuentes permite inferir, en primer lugar, el desarrollo de un código disciplinar generizado, manifiesto androcéntricamente en los '90 que, de manera lenta y progresiva se transforma, dándole voz a las mujeres, en la historia enseñada. La historia de las mujeres posee mayor arraigo y antecedentes de abordaje en la carrera. En este sentido y en términos generales, la incorporación de la categoría de género, como perspectiva de análisis, resulta relativamente reciente, como alude una

⁶⁶En el siguiente apartado se recuperan las voces docentes obtenidas a partir de un formulario on line en el marco de la tesis de Maestría. (Rocha, 2018) Formalmente, a lxs docentes de las materias disciplinares obligatorias se les preguntó: a. En la cátedra en la que ud. trabaja ¿se han incorporado materiales didácticos y/o bibliográficos vinculados a la perspectiva de género y mujeres? En caso afirmativo, ¿podría indicar en qué año, aproximadamente, ingresan éstos al Programa de la materia?, b. La inclusión de estos materiales se debió a: b. 1. intercambios en reuniones de cátedra b. 2. aporte de algún docente en particular por estar vinculado a su investigación b. 3. demandas de los estudiantes b. 4. Otras. ¿Podría ejemplarse acerca de este proceso en cualquiera de las opciones elegidas?, c. La bibliografía que se incorporó en torno a dichas temáticas responde a: c.1. visibilizar otros sujetos generizados, c.2. abrir debate historiográfico con otras lecturas del Programa, c.3. ambas, c. 4. otras razones. ¿Podría ejemplificar cualquiera de las opciones que haya seleccionado?, d- Desde su práctica docente en la cátedra ¿qué desafíos didácticos le genera a ud. la inclusión de la perspectiva de género y/o mujeres?

referente clave del Departamento de Historia y como lo analizamos anteriormente desde el currículum estructural-formal. En segundo lugar, si bien desde el 2011 con el nuevo Plan de Estudios observamos ciertos cambios, como venimos exponiendo y como expresan algunas voces docentes, el año 2016 resulta una fecha simbólica (y de aceleración) de transformaciones en la cultura departamental.

Estas mutaciones que se hacen más presentes en la carrera en los últimos años, lleva, como correlato, una disputa en los saberes a enseñar, así como en las prácticas docentes. En el apartado anterior analizamos los cambios y continuidades en los programas de las materias obligatorias, con relación a los contenidos y bibliografía sobre mujeres y género. En función de ese relevo inferimos que, recientemente, el compas constante del código disciplinar androcéntrico, es decir, de la fuerte presencia del sujeto varón (dominante en la historia investigada y enseñada) resulta disonante. Eso se traduce en ciertas modificaciones, no sólo en términos del currículum estructural-formal (los programas) sino también desde y en la propia práctica docente, es decir, desde el currículum en acción. Desde este encuadre, traemos a colación la última pregunta del formulario enviada a docentes en el marco de la tesis de Maestría (Rocha, 2018). Allí respondieron acerca de los desafíos didácticos al abordar estas perspectivas. Formalmente se les preguntó: d- Desde su práctica docente en la cátedra ¿qué desafíos le genera a ud. la inclusión de género y/o mujeres? En aquella oportunidad se organizó la información en tres ejes: las respuestas concentradas en el primer eje se vincularon con aspectos historiográficos (esas respuestas representaron el 27, 5%), el segundo, a los aspectos formativos (40%), el tercero, a cuestiones sociales y áulicas (27, 5%) y un porcentaje menor (2%), quienes no respondieron esa pregunta. En aquella instancia advertimos que si bien lo historiográfico, así como lo social y áulico, hacen a lo formativo, el segundo eje reúne testimonios que explicitan ciertas falencias formativas, así como la necesidad de buscar otras instancias de estudio o bibliografía “extra” o específica. En términos generales, los argumentos que se presentaron en las respuestas hicieron alusión a la necesidad de formarse, o seguir formándose, para incorporar herramientas teóricas para enseñar desde estos enfoques. Plantear una débil formación en estos temas, o un bajo impacto, implica, como contracara, una fuerte presencia del sujeto varón hegemónico (Connell, 1997). Esta inquietud de búsqueda formativa, y bibliográfica, emerge en varias respuestas docentes. Es por ello que traemos estos resultados y llevamos esta preocupación, en modo pregunta, al siguiente capítulo. Allí indagamos cómo se han formado lxs docentes de Historia en estas perspectivas.

Asimismo, aparecen testimonios que referencian desafíos en tanto contraponer posicionamientos historiográficos hegemónicos, visibilizar silencios y ausencias, abrir al debate, re-conceptualizar, plantear ejercicios para desnaturalizar, visibilizar la presencia y lucha, conectar pasado-presente, así como reflexionar sobre aspectos más sensibles, por ejemplo, identidad y violencia de género. En varias oportunidades, lxs docentes manifiestan el interés que despierta esta temática en el aula, algunos revelan que es un tópico frecuentemente elegido para preparar parciales o tema “especial” para el final. No obstante, también hallamos testimonios que explicitan un abordaje lateral o externo a la materia, así como quienes expresan que no infiere desafíos particulares, sino el hecho de generar interés, como se hace con otras temáticas. Del mismo modo, hallamos respuestas en donde especifican que, en el dictado de la materia, priorizan aspectos políticos y de guerra, o enfoques próximos a una historia política, económica y social que recupera la historia de los trabajadores (varones).

Ahora bien, más allá de aquella posible clasificación, en este caso tomamos de referencia las respuestas recibidas pero introduciendo otra variable de análisis para este apartado. En este caso, el eje de lectura de las respuestas está puesto en visibilizar cómo este código disciplinar generizado de la historia, que es androcéntrico, comienza desde la práctica y desde los discursos docentes, a transformarse. La idea entonces es captar, desde las respuestas docentes, el ritmo de cambio que se viene dando en los últimos años y que tiene que ver con este lento desmoronamiento del código disciplinar androcéntricamente generizado. De esta manera, recuperar el “saber situacional” a través de las voces docentes, construido en y desde la práctica, muchas veces desjerarquizado (Terigi, 2012), aporta en tanto pensar a lxs docentes como agentes curriculares que forman parte o constituyen fuente de cambio, pero, también, a través de sus testimonios, podemos identificar cómo esta cadencia dominante comienza a cambiar, contribuyendo a la hipótesis de los cambios que se dan en el código disciplinar de la enseñanza de la historia universitaria en general, y en esta cultura departamental, en particular.

A continuación ampliamos estos aspectos desde las respuestas docentes, quienes expresan de qué manera estas perspectivas los desafían en términos didácticos y los hace re-pensar la práctica, es decir, el currículum práctico.

En los siguientes testimonios se expresa, por ejemplo, cómo la incorporación de estas perspectivas lleva a realizar ejercicios que tensionan lo instituido en la práctica, desde aquello que se enseña. En este sentido, una de las voces docentes manifiesta: “el desafío

es muy grande porque implica desnaturalizar los contenidos habitualmente abordados así como el propio lenguaje empleado”. En esta respuesta aparece esta idea de cuestionamiento a lo aprehendido, las revisiones que implican y por otro parte, se alude al lenguaje, las formas de nombrar, de expresarse. Los usos del lenguaje inclusivo, es otro cambio en la cultura universitaria en general. En otro caso, se hace mención a ciertos cambios en función de visibilizar nuevos paradigmas: “Obliga a pensar la práctica a partir de nuevos paradigmas y la inclusión de nuevas fuentes y problemas”. La contracara de estos “nuevos” paradigmas, se podría decir que son los paradigmas “viejos” o tradicionales, que se focalizaron en sujetos varones hegemónicos. Éstos responden a lógicas androcéntricas, es decir, aquellos paradigmas devenidos en el tiempo como tradicionales, “viejos” o clásicos, revalidan la dominación masculina (Bourdieu, 2000). Esto se observa en la historia investigada, como en la historia enseñada. Las intervenciones docentes se vuelven claves para cuestionar esa aparente neutralidad que encubre la visión androcéntrica (Bourdieu, 2000). En esta otra respuesta se especifica que, en el espacio de prácticos, se encuentran haciendo esta gimnasia de desnaturalizar al sujeto eurocéntrico y androcéntrico y eso se traduce en un desafío en la práctica, en las formas de enseñar. En palabras de la docente:

Desnaturalizar al sujeto eurocéntrico y androcéntrico que es constitutivo al saber occidental introduce preguntas e interpelaciones que creo desafían nuestras prácticas de enseñanza en varios puntos, algunos de los cuales comenzamos a transitar desde los prácticos:

- No dejar reducida la pregunta por las mujeres como sujeto histórico a un capítulo de la historia social.
 - Interpelar silencios y ausencias en la bibliografía.
 - Reponer su presencia y lucha en la dinámica y construcción de los procesos sociales.
 - Vincular las relaciones de género con la dominación colonial como un escenario de conflictos y negociaciones.
- (respuesta docente, 2018)

La profesora expresa que son ejercicios que “comenzaron a transitar desde los prácticos”. Ante las palabras de la docente, se observa, cómo desde la práctica se empiezan a observar cambios de perspectiva, de preguntas, de análisis, ante la emergencia del cuestionamiento del sujeto eurocéntrico y androcéntrico. Estas transformaciones, que son recientes, suman al argumento del desmoronamiento o reconfiguración del código disciplinar generizado.

Por tanto, las voces docentes aportan a esta idea de cambio paulatino y gradual, en la formación. Estos temas han ingresado inicialmente de manera puntual (como vimos, en algunos seminarios, en algunas Materias Problema y en excepcionales Materias Obligatorias), pero, sin embargo, estas perspectivas hoy día ocupan otros espacios. De esta manera, desde hace unos años, se viene transitando un proceso de cambio en términos de visibilidad e institucionalidad de estos temas. Algunas cátedras, incluso, cuentan con un recorrido fortalecido en pocos años.

Algunxs docentes manifiestan transformaciones respecto a las búsquedas que realizan en términos bibliográficos. En el siguiente testimonio se alude, como desafío, a la lectura de bibliografía:

Implicó leer bibliografía complementaria que me ayude a comprender mejor la perspectiva de género como así también una revisión de las fuentes seleccionadas para poder visibilizar esos actores sociales que habían pasado desapercibidos en una primera instancia. Además de permitirme incorporar material que al trabajar desde una problematización posibilita un debate mas abierto y dinámico. (respuesta docente, 2017)

En este fragmento se plantea una revisión de actores sociales “desapercibidos en primera instancia”; eso habla de una re-lectura de las fuentes y de la propia práctica, deconstruyendo saberes hegemónicos e ideas instituidas. En esta otra respuesta también se menciona, como desafío, la exploración bibliográfica:

exige como docente la búsqueda de bibliografía que aborde los distintos procesos transcurridos durante el siglo XX (...) es un camino que estoy iniciando lentamente porque no encuentro este tipo de bibliografía que me parece muy rica en todos los temas (respuesta docente, 2017)

Asimismo la expresión “es un camino que estoy iniciando lentamente”, da cuenta de un cambio que se está gestando en la práctica al querer incorporar este tipo de bibliografía “en todos los temas”. Este último señalamiento lo realizan varixs docentes. Nos referimos a que hay una intención de incorporar estas perspectivas a lo largo de la cursada y programa. Algunos argumentan que aún no han logrado una incorporación transversal, pero que, sin embargo, lo identifican y están trabajando en función de eso. En la siguiente respuesta se observa esto que se viene expresando:

(...) diría que aún no hemos encontrado el modo de articular una perspectiva de género que atravesase todo el curso y vaya más allá de la

inclusión de alguna sección de historia de las mujeres como apéndice o complemento (respuesta docente, 2017)

En esta otra respuesta se desprende un abordaje de estas perspectivas en la materia y aporta a la idea de las resistencias que surgen en y desde la práctica. En este caso, la decisión docente de enseñar la historia en esta clave genera, según manifiesta, tensiones, discusiones y, todavía, resistencias:

Incluir la perspectiva de género y los debates del feminismo implica generar una reflexión intersubjetiva entre docentes y estudiantes que no siempre es bien recibida o aceptada. Las resistencias al trabajo de esta perspectiva se presentan desde la minorización de la problemática de la reflexión sobre las prácticas que involucra el sistema hetero-patriarcal en la actualidad y en la historia, su ridiculización o vulgarización. Los temas (...) obligan a pensar en el sentido biológico y "natural" de los seres humanos en el mundo, y lograr entender cómo, también, el género y por ende el sexo es una construcción social y cultural y no algo "natural" genera tensiones, discusiones y resistencias en la enseñanza y el aprendizaje (...). (respuesta docente, 2017)

De esta manera, la categoría de género irrumpe desafiando discursos hegemónicos en la historia investigada y enseñada. Por su parte, además emerge, como propuesta de trabajo, ejercicios que desnaturalizan, justamente, lo históricamente construido.

Traemos ahora otra respuesta de una docente que señala el interés que despiertan estos temas en los estudiantes y lo que sucede en la práctica respecto a estos abordajes: “Son desafíos fuertes. Hay mucho interés y el eje es escogido por casi la mitad de las personas para la elaboración del segundo parcial. Sin embargo, las producciones resultan muy superficiales y con una aproximación histórica descriptiva, como si aún estuviéramos en la sorpresa de encontrar mujeres en ella”. La respuesta de la docente permite detenernos en algunos puntos. Por un lado, se expresa que hay un interés estudiantil en torno a problemáticas de mujeres para preparar evaluaciones. Por otro, se advierte que las producciones que se elaboran evidencian un análisis poco sustancioso y la docente concluye diciendo: —como si aún estuviéramos en la sorpresa de encontrar mujeres- En relación con esto último se puede alegar que, de acuerdo al análisis efectuado en los programas y desde las respuestas docentes, la incorporación de temáticas afines a género y mujeres, con sus matices, es relativamente reciente en la carrera. Es por eso que, de alguna manera, sí estarían bajo cierta “sorpresa” ante este devenir formativo.

En esta otra respuesta se destaca que la perspectiva de género si bien aporta desafíos como otras miradas, la misma ha contribuido a la mirada general y panorámica que propone la cátedra y su vez se referencia un creciente abordaje “respecto a lo que ocurría diez años atrás” y agrega: “creo que los estudiantes advierten eso y se han sentido identificados con la propuesta. Así, he tenido varios de ellos y ellas que han utilizado, con muy buenos resultados, la perspectiva de género como uno de los ejes analíticos en los cuales han presentado los contenidos de la materia en el examen final” (respuesta docente, 2017)

Otros testimonios focalizan en la escasez de fuentes para abordar estas perspectivas, pero, sin embargo, no se convierte en un impedimento para trabajarlo en clase. En relación con estos argumentos algunxs docentes postulan:

El desafío está dado por la escasez de fuentes que nos informen sobre las mujeres en la antigüedad. Dada la ausencia de fuentes, el desafío es poder reconstruir una historia de las mujeres en el Cercano Oriente Antiguo (respuesta docente, 2017)

La primera cuestión es la escasez de material para el siglo XIX latinoamericano. Cada vez que algún estudiante se está dedicando a esas temáticas, le solicito recomendaciones bibliográficas. Lo más importante, entiendo, es poder encarar e interrogarse sobre una bibliografía tradicional sobre la que hemos aprendido y ahora es puesta, como todo en historia, a revisión. Lo interesante es que los estudiantes están bien receptivos a estas cuestiones y se presenta como un buen canal para encarar un análisis crítico de la realidad en conjunto (respuesta docente 2017)

Más allá de la dificultad de hallar fuentes específicas que las mencione o aborde, puede resultar interesante problematizar, justamente, los silencios y ausencias. Es decir, cómo la bibliografía “tradicional” (con la que nos hemos formado principalmente muchos de lxs docentes) ha omitido a las mujeres, como voces del pasado. Lo mismo ocurre con la categoría de género. En ese sentido, y siguiendo a Le Goff (1991), bien vale visibilizar e inventariar los archivos de silencio, haciendo historia a partir de las evidencias y ausencias fácticas, interpelando la historia investigada y enseñada.

En suma, recuperando las palabras de una de las entrevistas, en los últimos años “ha habido una necesidad de romper con esa comodidad”. Destacamos esta idea de “rompimiento” en varios sentidos. Por un lado, un “rompimiento” de comodidad por la revisión intelectual, subjetiva y afectiva a la que nos convoca estas temáticas. Dejarse interpelar por estas perspectivas (muchas veces incómodas), supone, transitar como docentes por diversas transformaciones. Posiblemente, por una de-construcción y re-

construcción en términos formativos. Un reacomodamiento que obliga a des-pensar prácticas, preguntas, contenidos, bibliografía, fuentes, para legitimar saberes y prácticas-otras. Desde el análisis del currículum estructural-formal (al 2019), la perspectiva de género y mujeres ingresa en un número sustancioso de cátedras obligatorias de la carrera, con sus correspondientes matices respecto al lugar que estos temas ocupan. Y, desde el currículum en acción, es decir, desde las voces docentes, estos temas también ingresan de diversas maneras. Por otro lado, las voces docentes atestiguan otro “rompimiento” al cuestionar el paradigma “clásico” o “tradicional”, devenido en androcéntrico, dando lugar a “nuevos” paradigmas o perspectivas. Esto se traduce, inevitablemente, en un desprendimiento de ideas, discursos y prácticas instituidas. Desde las experiencias docentes se puede analizar, además, cómo realizan ese trabajo de desocultamiento del androcentrismo, tan cómodamente alojado en la cultura departamental, que fue removido desde hace varios años pero, recientemente, se intensifica y acelera.

4. Consideraciones finales

Presentar ciertas tradiciones, transformaciones y resistencias en la cultura departamental de la carrera de Historia (UNLP), con relación a las temáticas de género y mujeres, nos ha permitido, justamente, tejer parte de la historia de la carrera. De esta manera, historizar el ingreso de estos temas en la formación inicial permite configurar un mapa de cambios y continuidades, no sólo haciendo foco en la historia enseñada, sino también, en tanto disputar sentidos de la historia investigada. Inferimos, entonces, en el desarrollo de un proceso de mutación curricular de bajo impacto, inicialmente “silencioso” a nivel estructural-general. A partir del 2000 comienza a filtrarse, principalmente y de manera constante, en las materias optativas denominadas Materias Problemas (materias creadas en el marco del Plan de Estudios ‘93). Luego del 2011, bajo el nuevo Plan de Estudios, se puede observar un proceso de visibilidad y estudio en ascenso, que se acelera en 2016 y se fortalece en 2019. En cierta forma, ese desarrollo a nivel estructural-general ya no resulta “silencioso”, sino sonoro ante diversos factores y demandas. Por otra parte, esta situación resulta “novedosa”, o no, por llegar a casi la totalidad de las materias obligatorias, como hemos visto tras el relevo de programas en el segundo apartado. Teniendo en cuenta el devenir curricular, el escenario actual cambia, y con ello, la cultura departamental. Las transformaciones

constatadas en la práctica, desde las voces docentes, habilitan esta idea de reconfiguración del código disciplinar generizado. Este conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia universitaria, de un tiempo a esta parte se encuentran en revisión, cuestionando el carácter androcéntrico desde el cual se constituyó.

Asimismo, las inquietudes de docentes vinculados tempranamente al tema bajo estudio, permite identificar antecedentes previos al período comprendido en esta investigación. Por caso, desde la historia investigada y enseñada por Carlos Mayo, Silvia Mallo y Ricardo Rodríguez Molas, desde fines de los '80. En este sentido, podemos señalar que algunos seminarios desde aquella década, así como algunas Materias Problemas desde el 2000-2005 se convirtieron, retomando a James Scott (2000), en espacios de resistencia cotidiana. Éstos han dado visibilidad a las mujeres y a la categoría de género en algunos casos, en un momento de relativa "calma" social con relación al clamor que se instala luego del 2015. Y ha hecho tangible, también, el desarrollo historiográfico. Señalamos, pues, un despegue lento y sucesivo de estas temáticas en la carrera. El relevo de los programas 2019, facilitó otros matices respecto del análisis efectuado en donde se analizaron programas de 1999 y 2017 (Rocha, 2018). A su vez, inferimos, que la incorporación de temáticas vinculadas a género y/o mujeres no necesariamente dialoga con una perspectiva feminista o de género, en términos epistémicos, ni pedagógicos. Sin embargo, y retomando a Haraway (1995), proponen un estudio que se corre de un espacio social homogéneo. De manera progresiva, en las últimas tres décadas, han ingresado otros saberes, voces y sujetxs que des-colonizan el currículum estructural-formal y práctico (De Alba, 1998). En los '90, las materias que incorporan esta historia investigada fueron excepcionales. En la década del 2000 la situación cambia levemente, los temas sobre género y mujeres se vuelven fuerte en algunas materias optativas (Materias Problema) y se suman otras más del bloque obligatorio, pero continuando bajo una lógica de excepcionalidad. El mapa de la carrera se transforma en la década de 2010, emergiendo en los contenidos mínimos del nuevo Plan de Estudios de dos asignaturas y en el resto de las materias obligatorias, con sus matices respectivos. Como hemos visto, algunas cuentan hoy con un abordaje afianzado y presente en varias unidades del programa. Y, seguramente, muchas otras transformaciones surjan de la mano de la Ley Micaela y las capacitaciones respectivas llevadas a cabo en la FaHCE en 2022 y 2023.

Por otra parte, a través de las voces docentes, hemos conocido los desafíos que les genera la inclusión de estos temas, además de capturar los ritmos de cambio que se vienen dando en la propia práctica, al discutir ese androcentrismo arraigado en el “viejo” paradigma que esconde una aparente neutralidad y omite justificación (Bourdieu, 2000) y cómo se producen los procesos de des-ocultamiento del currículum masculino. Surgen así, nuevas fuentes, o nuevas preguntas sobre esas mismas fuentes, revisiones, relecturas, búsquedas bibliográficas, así como ejercicios que invitan a interpelar silencios o ausencias en la historia investigada. Según manifiestan algunos docentes, aparece, también, una necesidad de formarse en estos temas. Justamente, y como anticipamos, en el próximo capítulo indagamos cómo han sido los procesos formativos de docentes con grado académico, así como practicantes, en estos temas. Antes, finalizamos con la idea de que las prácticas dominantes en la enseñanza de la historia universitaria, si bien se mantuvieron de manera continua y duradera en el tiempo, no fueron estáticas. Y en ese sentido, advertimos ciertos corrimientos o replanteos epistemológicos, pedagógicos y didácticos acontecidos en la cultura departamental en general, manifiestos en el currículum estructural formal y práctico, en particular.

En definitiva, el devenir androcéntrico cómodamente albergado en el código disciplinar generizado de la historia universitaria (y escolar) se encuentra en disputa. La formación inicial recibida por parte de docentes de la carrera se distancia y diferencia de la actual. Esas “formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002, p. 74) cambian, porque, sin duda, cuando el género suena, cambios trae (Facio Montejo, 1992).

CAPÍTULO III

Entre formar y formar-se sobre Historia de las mujeres y género. Reflexiones de docentes sobre cómo aprendieron y enseñan historia

La historia de las mujeres posee un devenir desde los márgenes, desde un “fuera de campo” (Fraisse, 2016) curricular. Su inclusión en la carrera de Historia, sin duda, ha generado otras preguntas desde las cuales pensar el pasado y el presente. En línea con nuestra indagación, aunque ajustados a otra realidad académica, Joan Scott postula una serie de interrogantes que vienen al caso:

¿La ausencia de las mujeres en la currícula era simplemente una laguna en el conocimiento que necesitaba llenarse? ¿O revelaba algo más pernicioso sobre la organización patriarcal y falocéntrica del conocimiento mismo? ¿Qué tipo de impacto tendrían los estudios de las mujeres en la universidad? ¿Proporcionaríamos simplemente una información faltante en ese entonces, o cambiaríamos la naturaleza misma de lo que contaba como conocimiento? ¿Y eran acaso estos objetivos necesariamente contradictorios? (2023, p. 98)

Ya sea como información faltante y/o como invitación a cuestionar la organización patriarcal y falocéntrica del conocimiento, desde fines de los ‘80, en adelante, de manera lenta y gradual, como evidenciamos en el capítulo anterior, la historia de las mujeres se fue institucionalizando en la formación de grado. Por su parte, la perspectiva de género se incorpora como categoría útil del análisis histórico (Scott, 1996, 1999) más tardíamente, los primeros años del 2000 y primeramente, de manera excepcional. Se podría decir, entonces, que estos movimientos se producen desde los márgenes de las materias optativas, al centro de las materias obligatorias, con su variabilidad, dado que algunas de éstas tempranamente alojaron estas perspectivas.

De esta manera, las mujeres como sujetos de la historia, así como la categoría de género, fueron enfoques que se incorporaron paulatinamente a la historia enseñada universitaria. Este carácter inicialmente exiguo, nos lleva a indagar en los procesos formativos de docentes de Historia. Es decir, por varias décadas, estos abordajes fueron débilmente estudiados y es por ello que nos interesa explorar cómo ha sido la formación de docentes en este sentido.

Así, el capítulo se estructura a partir del concepto de formación docente, trayendo consigo tres dimensiones: la biografía escolar, la formación docente inicial y la socialización profesional, junto a los procesos de formación continua (Davini, 1995, Diker y Terigi, 2008). Con relación a la formación, Gilles Ferry (1997) postula que no se puede plantear la idea de un formador y un formado, sino que es el individuo el que se forma y busca su forma; es el sujeto el que se forma por sus propios medios a partir de múltiples mediaciones. Y considera, pues, que los formadores son mediaciones humanas, también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros y que la formación se da cuando se tiene tiempo y espacio para este trabajo sobre uno mismo (Ferry, 1997). Por tanto, las mediaciones se suman como cuarta dimensión de análisis. Sin embargo, cabe destacar que se indagará con mayor profundidad la dimensión de la formación docente inicial.

Nos preguntamos, pues, por las biografías de docentes de Historia con relación a su formación sobre género y mujeres, cómo se han formado durante la formación inicial, qué mediaciones han aportado a ese proceso, además de indagar en biografías escolares, la socialización profesional, la formación continua y las mediaciones. Para ello contamos con las voces de docentes de la carrera, de graduadas y graduados y de docentes en formación, practicantes de la carrera de historia de la FaHCE⁶⁷, quienes realizaron su práctica profesional en 2019. Este recorte se debe, en parte, a que ese año un número importante de propuestas pedagógicas abordaron la perspectiva de género y/o visibilizaron a las mujeres como actrices de la historia. A través de los relatos de docentes, formados bajo diferentes Planes de Estudio (1978, 1985, 1993 y 2011), identificamos cambios y continuidades con relación a la inclusión de la Historia de las Mujeres y los estudios de género, en la historia enseñada. Los testimonios de las diferentes generaciones de docentes (obtenidos a través de entrevistas en profundidad y encuestas *online*) nos acerca la posibilidad de construir, además, una memoria de la carrera. Por otra parte, se recupera información de la tesis de Maestría (Rocha, 2018). Ahora bien, las investigaciones sobre formación docente, en general, provienen de especialistas en educación (Davini, 1995, 2008, 2015; Diker y Terigi, 1997, 2008;

⁶⁷ Lxs practicantes (docentes en formación) que cursan la materia PDPEH, son estudiantes avanzados de la carrera, es decir, cuentan con la aprobación del 70% de las asignaturas del Plan de Estudios. Como hemos expresado anteriormente, como desafío de la residencia, lxs practicantes diseñan una propuesta didáctica situada, personal o en parejas pedagógicas, que luego llevan adelante en cursos de Escuelas Secundarias de la ciudad de La Plata. De esta manera desarrollan una producción orientadora de la práctica docente en donde confluye: el posicionamiento disciplinar y didáctico, preguntas problematizadoras, actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros aspectos.

Ferry, 1997; Southwell, 1997, 2009; Birgin, 2012, 2014; Alliaud y Feeney, 2014; Edelstein, 2014, 2015, 2023; Levy y Morandi, 2022; Southwell y Vassiliades, 2023). No obstante, la formación docente en Historia también ha sido abordada por numerosos autores en el plano local, regional e internacional (Sofía, 1999; Eiros y Pipkin, 2000, Arrondo y Bembo, 2001; Maestro González, 2001; Pagès, 2004; Cabral, 2004; Finocchio y Andrade, 2007; Zavala, 2008, 2019; Coudannes Aguirre, 2010; Andelique, 2011; De Amézola, 2011; Dicroce, 2011; Carnevale, 2012; Bazán y Zuppa, 2013; Cerri, 2013; Nuñez, 2013; Pacievitch y Cerri, 2014; Pappier y Garriga, 2014; Cuesta, 2016, 2018, 2019, 2023; Arrepol, 2019; Sayago, 2020; Cavalcanti, 2021, entre otros). Pese a estos desarrollos, la pregunta acerca de cómo se han formado lxs docentes de Historia, en género y mujeres, ha sido poco explorada. Las investigaciones que consideran temas afines a nuestro objeto de estudio han hecho foco, preferentemente, en analizar la presencia o ausencia de estas perspectivas en las carreras universitarias, en los aportes de las mismas a la formación docentes, en experiencias docentes enseñando en estas claves o en términos de las aportaciones de la perspectiva de género a la enseñanza de la historia (Domínguez Arranz y Sáez, 2015; García Luque, 2016; Ortega Sánchez y Pagès Blanch, 2018; Díez Bedmar, 2019; Rausell Guillot, 2020; Álvarez Sepúlveda, 2020; Bolaños Jaimes, 2021; Buedo y Salas Médica, 2020; Barrancos, 2021).

En este sentido, a modo de hipótesis, planteamos que la formación o las múltiples mediaciones (Ferry, 1997) con relación al tema, en el caso de algunos docentes de la carrera formados bajo el Plan de Estudios de 1978, 1985 y 1993, emerge con mayor vigor *a posteriori* de realizar el trayecto de grado. Las mediaciones se intensifican luego de la formación inicial, a partir de la socialización profesional y los procesos de formación continua (Davini, 1995, Diker y Terigi, 2008). De este modo, la formación adquirida por parte de algunos docentes de la carrera, tempranamente interpelados por estas temáticas y acrecentada a partir de sus experiencias de posgrado, es lo que permitió, además de otros factores, instalar espacios curriculares o modificaciones en los programas y clases. Luego, a raíz de los cambios que instala el Plan de Estudios vigente (2011), consolidados ya muchos de los espacios y transformaciones de programas, como señalamos en el capítulo II, se amplifican las mediaciones a lo largo de la formación inicial. De esta manera, quienes pertenecen al Plan de Estudios 2011, encontraron espacios curriculares afianzados en estos temas y otros que se crearon cercanos a esa fecha, como la materia “Introducción a la teoría feminista, estudios de

género y sexualidades” (2016)⁶⁸. Pero a su vez, dialogaron con otro contexto, otras circunstancias y mediaciones. Nos referimos, por un lado, a los debates y movilizaciones que se acrecientan luego del 2015, con el primer *Ni una menos*, el paro 8M, el Encuentro Plurinacional de Mujeres realizado en La Plata, en 2019, entre otros. Por otro lado, ciertos espacios de militancia estudiantil son interpelados fuertemente por estos temas y, también, por un campo historiográfico consolidado y en expansión. Todos estos procesos, de alguna manera, inciden en los cambios que atraviesa la formación inicial en Historia, que se profundizan en los últimos años.

En función de lo expuesto, diseñamos una propuesta de análisis organizada en tres secciones. La primera, *Formar y formar-se en mujeres y género en la carrera de Historia, desde los '80*, se detiene en docentes que tempranamente dieron lugar al tema, pero, a su vez, en testimonios de profesores de la carrera que se formaron bajo el Plan de Estudios de 1978, 1985 y 1993, que reflexionan sobre su formación inicial, los procesos de formación continua, espacios de socialización profesional y las mediaciones que identifican en relación con su formación en género y mujeres. La segunda, *Devenires en la formación inicial entre los '90 y 2000*, profundiza en la formación de docentes que se formaron bajo el Plan de Estudios '93. Aquí se encuentran testimonios de docentes de la propia carrera y docentes graduadxs que ejercen en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires⁶⁹. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de la carrera en 2021 y se recuperan las respuestas de docentes-graduadxs a un formulario enviado en 2020. La última, *Entre formar y formar-se sobre Historia de las mujeres y género luego del 2011*, amplía, por un lado, en las voces docentes de la cátedra “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia” (PDPEH). A través de entrevistas en profundidad realizadas en 2021, indagamos en los cambios y continuidades de lxs sujetxs históricos que visibilizan lxs practicantes en las

⁶⁸ En el capítulo I, mencionamos la creación de esta cátedra como una iniciativa que impulsó la Secretaría Académica de la FaHCE, en la gestión 2010-2014.

⁶⁹ Esta encuesta se realizó durante el 2020 y comprende ocho respuestas. A continuación mencionamos las escuelas donde trabajan y desde donde recuperan su experiencia docente. Escuelas públicas: Media 1 de Berisso (2do año y 5to), Media 26 de La Plata (2do, 4to y 6to año), Secundaria 26 de Berisso (3ero, 5to y 6to año), EES N° 1 (6° Año) - E.E.S. N° 5 (2° Año) de Chascomús. ISFD N° 98 en Chascomús, ISFDYT N° 8, La Plata. ETR en Historia de la DFP de la provincia de Buenos Aires, cens 462, técnicas 5 y secundarias 55 y 26 (1ero cens, 2do sec y tec, 5to sec y 3ero sec y cens), EES 42 (4to año), EET N° 4 (2° año/3° año), Cebas N° 48 (1° año), EES n° 90-70 y 13 (2° y 3°), EES 57, 75, 61 y 86 (de 2° a 6° año). Escuelas privadas se nombran el Instituto Estrada de City Bell, 1°, 2°, 3° y 6° y Tercer Milenio, City Bell (1°, 2° y 4°) y Escuela Secundaria Euforión (1° año y 2° año)

propuestas didácticas⁷⁰. Por otro lado, las voces de docentes en formación (practicantes de la cohorte 2019) quienes transitaron, en su mayoría, el Plan de Estudios (2011). Mediante un formulario *online* enviado en 2020 y 2021, contactamos a quienes cursaron esa materia para indagar sobre su trayecto inicial y las múltiples mediaciones que aportaron a su formación en género y mujeres.

A partir de este análisis, podremos conocer los procesos formativos, en género y mujeres, de diversas generaciones de docentes de Historia, quienes se han formado en distintos momentos históricos, ejercen en diferentes niveles educativos y poseen una antigüedad docente diversa, pero que, habiendo realizado su formación de grado en la misma institución, cuentan además con otro denominador común: la historia como objeto de enseñanza.

1. Formar y formar-se en mujeres y género en la carrera de Historia, desde los '80

Desde los '80, de manera progresiva, comienzan a surgir ciertos antecedentes que evidencian cambios en la formación de la carrera, visibilizando, primeramente a las mujeres en esa historia enseñada universitaria, más que un estudio generizado. A partir de las fuentes consultas inferimos, pues, que la formación en estos enfoques se fortalece, en el caso de algunxs docentes, luego de realizar la formación inicial. Es decir, en los procesos de formación continua, puntualmente, en instancias de posgrados y desde los espacios de socialización profesional.

Desde este marco, el apartado aborda dos cuestiones en diálogo. Por un lado, cómo han sido los procesos formativos de docentes en estas perspectivas y por otro, en las múltiples mediaciones (Ferry, 1997) que contribuyeron a una formación en estos temas. Testimonios de profesores que se formaron bajo el Plan de Estudios de 1978 y 1985, dan cuenta de que a lo largo de su formación inicial fueron excepcionales las instancias en donde se encontraron con docentes o textos que indagaban en la presencia de mujeres en el pasado, o desde una mirada relacional. Precisamente, una docente de la carrera que

⁷⁰ A lo largo del año la cátedra dialoga y articula con la FaHCE y las instituciones destinos, como los colegios dependientes de la Universidad (Liceo Víctor Mercante, Colegio Nacional R. Hernández, Bachillerato de Bellas Artes Francisco A. De Santo) y las escuelas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, entre otros actores. Es en este marco que lxs docentes en formación realizan su práctica profesional en diversas instituciones, tomando una multiplicidad de decisiones al momento de la cursada, concentrando muchas de ellas en sus propuestas didácticas, como en la propia práctica.

entró con el Plan '78 pero se recibe con el Plan '85, alude que estos temas estuvieron poco presentes en su formación inicial. La misma expresa:

Y en los primeros años de la carrera, no, nada, nada. Pero mira qué cosa más lejana, digo, me acuerdo qué leímos en General II las assembleístas, pero era para pensar el funcionamiento de la asamblea griega pero, bueno, en clave de comedia. Alguna cosa de “vida cotidiana”, pero, [en] los primeros años, nada. Después (...) Ricardo Rodríguez Molas daba un seminario sobre historia de las mujeres, o algo por el estilo, no me acuerdo cómo se llamaba el seminario, me acuerdo que empezamos leyendo un libro que se llamaba *Las hijas de Lilith*. Bueno, digo, ahí leímos, creo que eso fue lo primero, debería ser en el '89, ponéle, o por ahí, no me acuerdo bien, pero en el resto, nada (fragmento de entrevista, 2022).

El testimonio de la docente abona a la hipótesis esbozada respecto de que la formación sobre historia de las mujeres y género fue algo débilmente abordado en la carrera de grado durante los '80 y '90. Es decir, fueron escasas las mediaciones que contribuyeron a los trayectos formativos. Por otra parte, la entrevistada menciona a un docente de la carrera del área de Historia Argentina, Ricardo Rodríguez Molas, quien fue precursor en escribir y enseñar temas escasamente abordados en aquel entonces.⁷¹ En ese sentido, y como referenciamos en el capítulo anterior, hallamos dos programas de una materia dictada por este docente en 1991 y 1992, en donde aparecen temáticas afines.⁷²

Por su parte, otrxs docentes cuyo trabajo fue pionero en el abordaje de estos contenidos fueron Carlos Mayo⁷³ y Silvia Mallo,⁷⁴ dictando una materia obligatoria de la carrera “Historia Americana I”, así como materias optativas. Con relación a cómo se fueron acercando a estos temas, una de las entrevistadas comenta: “la problemática de género, como problema, es algo que nosotros vamos absorbiendo desde afuera. El primer

⁷¹ Ricardo Rodríguez Molas (1930-2006) ha escrito sobre diversos temas novedosos para la época, entre ellos: Historia social del gaucho (1968), La música y la danza de los negros en el Buenos Aires de los siglos XVIII y XIX (1957), Los sometidos de la conquista (1985), Las pulperías (1982); El servicio militar Obligatorio (1983), Divorcio y familia tradicional (1984), Historia de la tortura y el orden represivo en la Argentina (1985). (Quinteros, 2006/7) y a su vez ha enseñado, desde los '90, sobre sexualidad, mujer y familia, vida cotidiana.

⁷² Por caso, las materias dictadas por Ricardo Rodríguez Molas en 1991 y 1992.

⁷³ Carlos Mayo ha sido un destacado docente e investigador dedicado a la historia social colonial. Fue Profesor titular de Historia Americana I en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En el año 2004 publica un libro muy interesante y novedoso por la temática que lo estructura: el amor en la sociedad rioplatense. Mayo, Carlos A. (2004) Porque la quiero tanto. Historia del amor en la sociedad rioplatense (1750- 1860). Buenos Aires: Biblos.

⁷⁴ Silvia Mallo, docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora Titular de la materia Historia Americana I de la carrera de Historia, desde 2002 a 2012. Dicha información la ha facilitado la oficina de Personal de la FaHCE.

contacto que tengo con el tema es cuando vino Asunción Lavrin, cubana (...) trabaja sobre estos temas (fragmento de entrevista, 2017)". La docente expresa que "estos temas los vamos absorbiendo desde afuera" a través de referentes en el tema y sus lecturas, a partir de instancias de socialización profesional como señala, en este caso, encontrándose con la historiadora cubana. Seguidamente, la misma agrega que Lavrin:

A principios de la década de los '80, aproximadamente, viene a La Plata a buscar un material existente en la Biblioteca de la Universidad, en folletos y en otro tipo de comunicaciones, sobre lo que se denomina el feminismo temprano, el feminismo que proviene de fines del siglo XIX y comienzos del XX que proviene de un avance efectivo de la mujer en el contexto de la inmigración, del feminismo, de las primeras mujeres que se reciben, que tienen carreras universitarias. Ese es el primer contacto que tengo con el tema (fragmento de entrevista, 2017)

Y añade,

Lo que estaba ocurriendo, en realidad, era que en los '70 ya se había instalado el tema a través de la discusión de varios autores respecto de la posición del marxismo con respecto al tema de la mujer y, curiosamente también de los negros, que es otros de los temas que yo he tomado (fragmento de entrevista, 2017)

La entrevistada alude a la década del '70 como referencia temporal de discusión teórica. En la introducción, justamente, mencionamos que la historia de las mujeres logra posicionarse como terreno definible a partir de la década del '70 (Scott, 2003) y desde allí comienza a desarrollarse, con sus avances y retrocesos hasta la última dictadura cívico militar. Posteriormente, el retorno democrático habilitó un renacer de estos temas que se ven reflejados en las investigaciones que llevan a cabo docentes de la carrera. En el capítulo anterior, nombramos a Silvia Mallo que, en 1989, dicta un seminario dentro de la carrera denominado, "La mujer en el período colonial". El programa detalla que se han invitado diferentes especialistas para dar a conocer sus indagaciones. Además de convocar a Carlos Mayo y Osvaldo Barreneche, se menciona a Ricardo Rodríguez Molas, Amalia Latrubesse (docente de Historia Americana, Ciclo II)⁷⁵, Judith Sweeney (docente de Historia Americana III) y a Lae Fletcher, editora de la revista *Feminaria*, para hablar sobre la mujer argentina en el siglo XX.⁷⁶

⁷⁵ En un programa de Historia General de América, de 1987, aparece su nombre como Jefe de trabajos práctico, Silvia Mallo y María Inés Soulén como adjuntas y Carlos Mayo como titular. El programa se

En relación con Judith Sweeney encontramos programas de Historia Americana, Ciclo III (materia dictada además con Susana Lagger) de 1987, 1988, 1989, en donde aparecen contenidos vinculados a la mujer en las tres unidades que estructuran el programa.⁷⁷

Asimismo, a principios de los '80, el profesor Carlos Mayo realiza sus estudios de posgrado en el exterior, puntualmente en EEUU, y a su regreso vuelve influenciado por dos tópicos fundamentalmente, la familia y la iglesia. Posteriormente comienzan a trabajar en la cátedra y de manera conjunta, el tema familia en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, a partir de los archivos judiciales, las nuevas fuentes que habían surgido en Europa entre los '60 y los '70. Es desde allí que una de las entrevistadas comenta que se plantea a la mujer como problema y que, a partir de lo hallado, sus lecturas sí tienen que ver con género. La entrevista encuentra que, analizando fuentes judiciales, si bien la ley no le permitía presentarse a la mujer ante la justicia para dirimir un conflicto "x", sí lo podía hacer una viuda o algunas en condiciones especiales, y agrega que los casos encabezados por mujeres constituían un 40% de los observados en el Archivo Histórica de la Provincia, en Real Audiencia, en todas las provincias que ya configuraban el Virreinato. Asimismo, recuerda que a partir de estos campos de investigación que comienza a trabajar, la convocan a dar charlas, conferencias. Recuerda que viajaba con la Dra Dora Barrancos y otras personas referentes y fue invitada, por ejemplo, por la Universidad de Luján. A propósito de esto último, en el capítulo I destacamos a la Universidad de Luján como una de las

encuentra disponible en: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1987). Historia americana: Ciclo II (Programa del curso). Mayo, Carlos Alberto. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4075/pp.4075.pdf>. Dicho programa se inscribe bajo el Plan de Estudios de 1985. El mismo se puede consultar ingresando en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.18/pl.18.pdf>

⁷⁶ La revista feminaria se creó en 1988 y se mantuvo hasta 2008, publicando teoría feminista producida a nivel nacional e internacional. La misma nace en un contexto de retorno democrático y renacer de la temática. Como se ha mencionado en la introducción, en 1984 se organiza el primer 8 de marzo y, posteriormente, en 1986 se realiza el primer Encuentro Nacional de Mujeres con un interés por dinamizar la reflexión teórica. La revista se puede consultar on line desde el siguiente enlace, <https://tierra-violeta.com.ar/biblioteca-feminaria/revista-feminaria/>

⁷⁷ La misma aborda una temporalidad extensa. Unidad I, el ascenso de los Estados Unidos y la madurez del orden neocolonial en Latinoamérica, 1980-1929, allí se indica: "condiciones sociales: el crecimiento de la ciudad, la inmigración, el negro, la mujer" (programa 1989, p.2). Unidad II, De la depresión al fin de la 2º Guerra Mundial, 1929-1945, aparece: "condiciones sociales: migración interna, el negro, la mujer" (programa 1989, p. 2). Y en la Unidad III, La posguerra, 1945 al presente, "condiciones sociales: tendencias demográficas, la nueva inmigración, el negro y los derechos civiles, la mujer" (programa 1989, p. 2) El mismo se puede consultar en: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1989). Historia americana III (Programa del curso). Sweeney, Judith. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4291/pp.4291.pdf>

universidades pioneras en darle visibilidad a estos estudios a través de jornadas, conversatorios, espacios de formación, entre otros.

Referenciar el posgrado de Mayo nos lleva a mencionar el contexto de internacionalización de la práctica profesional. Luego del retorno democrático, la disciplina resurge y, en ese florecer, muchos historiadores argentinos se forman en el exterior (Romero, 1996). Se genera una institucionalización de la carrera de investigación que, a su vez, se prolongó durante los '90 y continúa hasta alcanzar su máximo esplendor en el siglo XXI: “en unos quince años la historia se profesionalizó definitivamente y las investigaciones históricas se expandieron en gran forma, tanto en número como en centros de producción y publicación” (De Amézola, 2020, p. 34)

Las búsquedas de docentes, sus intereses, las propuestas de lecturas, entre otros factores, dejaron huella en la formación de docentes que se formaron bajo el Plan '85 y '93. Destacamos, así, otra generación de docentes-investigadores formados en estos Planes de Estudios. A partir de las entrevistas efectuadas, ciertos docentes logran formarse sustantivamente en estas perspectivas, también, en instancias de posgrado. Advertimos, así, dos vías formativas: por un lado, quienes realizaron sus posgrados en el exterior, a finales de los '90 y 2000, y por otro, quienes realizaron sus estudios doctorales en el país y fueron discípulos de aquellos que en los '80 dieron lugar al tema. Algunos docentes que se formaron en el exterior, en EEUU principalmente, regresan interpelados por las categorías de raza y género. Al respecto, una de las entrevistadas, profesora de la carrera, esboza:

básicamente, la formación fuerte es en EEUU. Ahí hay una política institucional fuerte desde los '60 y, sobre todo, en los '70; y todo un desarrollo intelectual muy poderoso en la historiografía. En el doctorado, en EEUU, empezamos a leer sistemáticamente cuestiones que tenían que ver con raza y género, dos problemáticas muy centrales en la academia norteamericana y menos clase. Nosotros veníamos muy formados en una perspectiva más clasista que tiene que ver con la historia intelectual de América Latina, y donde estudiamos nos encontramos con un Departamento de Historia americana y europea muy progresista y muy consustanciado con la perspectiva de la historia social abierta a la perspectiva cultural con las temáticas de raza y género (fragmento de entrevista, 2017)

Los trayectos de formación y esa formación que cada individuo realiza, ese formar-se, impacta inevitablemente en la formación de la carrera, en los soportes y condiciones de

la formación (Ferry, 1997). Las mediaciones propias inciden en mediaciones ajenas. Siguiendo a Ferry (1997), en tanto que los formadores son mediadores humanos, como las lecturas, las circunstancias, destacamos en este caso las circunstancias particulares de realizar una formación en el exterior en donde estas perspectivas tuvieron un peso importante. Sin embargo, no fueron los únicos canales posibles de formación. En relación con la formación en nuestro país, una de las profesoras entrevistadas rememora su biografía universitaria y señala que su formación inicial en grado fue en la UBA, en el CBC, donde cursó filosofía con Tomás Abraham que, vía Foucault, introdujo contenidos vinculados al género. La profesora concluye su formación inicial en la UNLP y, recordando su biografía universitaria, menciona que cursó con Silvia Mallo y que fue en Metodología de la Investigación (una materia optativa de la carrera de Historia) donde analizaron dos textos vinculados a género y mujeres, uno de Marcela Nari (2004) y otro de Susana Bianchi y Norma Sanchís (1988). Estas mediaciones sembraron intereses particulares en esta docente, quien realizó sus estudios de posgrado en temas afines y fue dirigida por una reconocida académica argentina en estudios de género. De esta manera, a partir de algunos referentes docentes que se vieron interpelados por mediaciones humanas, lecturas, autores, circunstancias, se va forjando una formación en la carrera sobre género y mujeres. Alimentada, a su vez, por las instancias de formación continua que realizan docentes, así como también desde espacios de socialización profesional.

Las docentes entrevistadas incorporan estas perspectivas a las materias que dictan, aproximadamente, cerca del 2005, 2007. Estos espacios curriculares, excepcionales en aquel entonces, emergen como mediaciones de referencia de docentes graduados, quienes realizaron la carrera entre 2003-2006 y se recibieron entre 2010-2013 y, también, en quienes se formaron bajo el Plan 2011. Más adelante, justamente, analizamos cómo docentes con grado académico y practicantes de la cohorte 2019, mencionan los espacios curriculares que dictan estas profesoras.

En otro orden, indagando en los motivos que originaron la inclusión de material didáctico y/o bibliográfico sobre género y mujeres en materias obligatorias de la carrera, los docentes señalan, fundamentalmente, los intercambios que se establecieron en reuniones de cátedra (Rocha, 2018). Es decir, los espacios de trabajo y sociabilización profesional (Davini, 1995) contribuyeron a que se tomen decisiones propensas a incorporar estos estudios. Aparecen, también, testimonios que responden al interés particular de integrantes de la cátedra. Ello sugiere que hay docentes con formación

específica o que se están formando en el campo. Desde hace unos años, algunas materias obligatorias de la carrera de historia cuentan con estos jóvenes docentes formados, muchos de ellos vinculados al CInIG, que enseñan contemplando la perspectiva de género⁷⁸.

Por otra parte, en dichas respuestas, aparecen argumentos que refieren al aporte de estudiantes-adscriptos. En el capítulo I, también, referenciamos la importancia que el claustro estudiantil le ha dado a estos temas, impulsando diversas acciones al respecto (baños universales, modificación del REP, charlas, entre otras). Si bien se evidencia una preocupación creciente por parte de estudiantes, esto convive, a su vez, con situaciones que matizan este alto interés. Con relación a este planteo, traemos un fragmento de una entrevista realizada a un docente de la carrera, que trae una experiencia de 2019. El mismo comenta que abordó, en algunas clases, textos afines a nuestro objeto de estudio y que al momento de realizar el parcial, expresa:

metí una pregunta sobre ese práctico, para jerarquizarlo, y en muchos casos eso no lo respondieron. Eran tres textos, leían uno y, claro, la pregunta intentaba integrarlos todos, cómo podrían a partir de estos tres textos mostrar el cambio, las transformaciones en las relaciones de género y mujeres y sintetizaban un texto (...) No es que este tema los super entusiasmó, entonces, se re coparon y leyeron (...). Cuál era mi fantasía, en medio de este contexto con toda la militancia de las mujeres y todo un conjunto de cosas que están pasando, voy a encontrar con esto un modo de motivar. Ahora, reflexionando, bueno, metemos algo que tiene mucha actualidad y no resultó. Me sorprendió (fragmento de entrevista, 2020)

Esta teorización sobre la práctica docente (Zavala, 2019), vinculada en este caso a una instancia evaluativa, por un lado, explicita una intención de “jerarquizar” estos enfoques incluyendo una pregunta puntual en el parcial. Por otro lado, permite matizar el interés o la motivación que muchas veces supone la incorporación de estos contenidos en las clases. En este caso, el docente manifiesta haberse sorprendido ante la baja resolución de la pregunta dirigida a problematizar las relaciones de género y mujeres.

Esta entrevista posibilita realizar otros señalamientos. En este caso, este docente, sin tener una formación específica en estos estudios, fue quien impulsó y realizó un cambio en el programa de la materia que dicta, incluyendo estos contenidos. El mismo expresa:

⁷⁸ Por caso, Sol Calandria, Anabella Gorza, Esteban Barroso, Santiago Lamboglia.

“Y a mí qué me pasa, cuando llega esa convocatoria tuya, me permitió pinchar un poco más ahí” (entrevista, 2020),⁷⁹ y agrega:

no quiero hacer el saludo a la bandera, entonces, digo, por dónde puedo empezar a meter cosas. Me implicó muchas lecturas, estuve leyendo un montón de cosas, también una mala lectura, una lectura por arriba para ver qué me sirve. Viste que no es lo mismo un texto que esté bueno y un texto que esté bueno para dar clase (...). Lo que yo hice fue incorporar ítems, viste que cada unidad tiene los temas, lo que yo hice es incorporar contenidos y bibliografía (fragmento de entrevista, 2020)

Y sobre este proceso de transformación del programa, añade:

no es que estaba en cero en bibliografía. Sí en cero en cuanto al seteo que vos tenes de tu programa, porque yo leí para adaptar al programa. La búsqueda clásica de la bibliografía en los textos que tenes, atrás, leyendo títulos, en Memoria Académica de la facu, google, o contactos como Canela, gente que uno tiene cerca (fragmento de entrevista, 2020)

Este fragmento alude a un rearmado artesanal del programa que lo involucró en un trabajo de “seteo” y repensar prácticas instaladas en esa historia enseñada. Indicamos, además, las múltiples mediaciones que forman parte de los procesos formativos propios y ajenos. En el testimonio se hace referencia, justamente, a que la modificación del programa le implicó un proceso de lectura y de consulta a colegas formadas en este campo. Emergen, así, instancias de socialización profesional que retroalimentan la formación e inciden en las transformaciones de la carrera.

Asimismo, con relación a esta historia investigada, algunxs docentes de la carrera manifiestan que todavía no encuentran suficiente material bibliográfico para abordar estas perspectivas de manera transversal. Por caso, una docente comenta:

exige como docente la búsqueda de bibliografía que aborde los distintos procesos transcurridos durante el siglo XX (...) es un camino que estoy iniciando lentamente porque no encuentro este tipo de bibliografía que me parece muy rica en todos los temas (respuesta docente, 2017).

⁷⁹ El entrevistado hace alusión a la encuesta enviada en 2017 y 2018 a lxs docentes de las materias obligatorias en el marco de mi tesis de Maestría (Rocha, 2018).

Otro docente, también comenta esta insuficiencia para historia latinoamericana del siglo XIX y ocurre algo semejante para otros períodos, como para historia antigua y prehistoria. Otra profesora de la carrera sostiene que el trabajo, allí, radica, entre otros aspectos, en interpelar silencios y ausencias en la bibliografía. De esta manera, la historia enseñada tensiona a la historia investigada.

En el orden de las ausencias hay un conjunto de problemas por atender en la investigación. En efecto, si bien es atractiva la idea de rescatar las experiencias pasadas del olvido, esto conlleva ciertas dificultades. Una de ellas, por ejemplo, remite a las pruebas:

cuanto más atrás se remontan los historiadores en la reconstrucción de la experiencia de las clases bajas, tanto más se reducirá el ámbito de las fuentes disponibles (...) Más en concreto, algunos estudiosos han reconocido la necesidad de dar un salto conceptual a fin de ampliar su comprensión de las clases inferiores en sociedades del pasado y han logrado a continuación realizar con éxito esa hazaña de gimnasia intelectual (Sharpe, 2003, p. 42-55).

En cuanto a la carencia de fuentes, Jacques Le Goff propone realizar un inventario de los archivos de silencio, haciendo historia a partir de las evidencias y ausencias fácticas (1991, p. 107). En este sentido, Sharpe entiende que la imaginación histórica colabora con la práctica académica y puede restituir a ciertos grupos sociales. El autor concluye con la idea de que los avances de esta perspectiva deben utilizarse para “criticar, redefinir y robustecer la corriente principal de la historia” (Sharpe, 2003, p. 58). En vinculación con este planteo, pero en relación con la historia de las mujeres y género, Joan Scott esboza que ciertos períodos de la historia se encuentran más investigados que otros:

la desigualdad temporal y geográfica de nuestros logros –un éxito mucho mayor en la historia moderna europea y estadounidense que en la historia antigua, medieval, temprano-moderna, o incluso no occidental y mucho mayor éxito también en introducir a las mujeres en el relato que en repensarlo en términos de género- muestra claramente que aún queda mucho por hacer (Scott, 2023, p. 93)

De este modo, evidenciamos este proceso de cambio curricular, no sólo desde la voz del docente que lo motorizó sino, también, desde la reflexión de otra de las entrevistadas. La misma menciona que la incorporación de contenidos y bibliografía al

programa de la materia se debe principalmente a la iniciativa de uno de los integrantes de la cátedra, puntualmente uno de los ayudantes, y que la cátedra estuvo de acuerdo con ese proceso, “no fue una cosa conflictiva en lo más mínimo” (fragmento de entrevista, 2022).

En efecto, los motivos que originaron la incorporación de estos contenidos en materias obligatorias se deben, fundamentalmente, al intercambio en reuniones de cátedra. Al accionar de algunos docentes “especialistas” y también docentes “no-especialistas” interpelados por estas temáticas que impulsaron cambios en los programas y en la propia práctica docente. Estas experiencias docentes que se recopilan desde 2017, en adelante, forman parte de las mutaciones de la formación inicial e inciden en las mediaciones de las generaciones de docentes formados bajo el vigente Plan de Estudios. Al respecto, cabe destacar que desde la implementación de dicho Plan, y sobre todo a partir de 2016, aumenta considerablemente la cantidad de materias obligatorias de la carrera que introdujeron cambios incluyendo a las mujeres como agentes en la historia enseñada y, en algunos casos puntuales, la perspectiva de género. Otra docente enfatiza en el interés que estos temas despiertan entre los estudiantes:

cuando rinden el examen final completo, pueden empezar a rendir el examen con un tema que eligen y, sobre todo las mujeres, suelen elegir algo que tenga que ver con mujeres o con una cuestión de género. Hemos agregado bibliografía para eso, digamos, porque hay interés, bibliografía complementaria, más bibliografía (fragmento de entrevista, 2022)

Y añade:

y lo que es notable... -me está pasando en las últimas mesas de examen- es que (...) además de la bibliografía más clásica sobre el [tema] (...), siempre buscan (...) qué pasaba con las mujeres durante el [período] (...) o la resistencia (...), que es un tema típicamente masculinizado, le agregan [la acción de las mujeres] (fragmento de entrevista, 2022)

La frase “me está pasando en las últimas mesas de examen” manifiesta un cambio. Hay una propuesta por parte de estudiantes, no sólo de abordar el tema especial con bibliografía “clásica”, sino por incorporar una pregunta sobre las mujeres. Eso puede suponer, aunque no necesariamente, introducir el género como categoría útil del análisis histórico (Scott, 1996). Según expresa la profesora, últimamente, existe una intención por parte de lxs estudiantes que rinden el final de la materia de correrse de

aquellos temas típicamente masculinizados. La entrevistada, a su vez, repara en que estas propuestas suelen traerlas más que nada estudiantes mujeres pero, recientemente, esta situación se está “equiparando”. Por su parte, la informante agrega que también es frecuente encontrar estas perspectivas al leer propuestas en instancias de selección docente para las materias de la carrera, como para el curso de ingreso. Esto marca una transformación respecto de prácticas anteriores en las que o bien se omitían o se abordaban de manera aislada y poco frecuente. Este nivel de recurrencia que advierte la docente, pauta un cambio en la formación inicial en diversos órdenes evaluativos, desde parciales, instancias de finales, propuestas docentes para cuando se concursan materias y para el curso de ingreso. Estas recurrencias, recientes, revelan situaciones de novedad y cambios.

En suma, a lo largo de las décadas se evidencian ciertas transformaciones en la formación. La perspectiva de género y mujeres que excepcionalmente hallamos en programas de los ‘80 y ‘90 y en los relatos de lxs docentes que entrevistamos, contrasta con el presente de la carrera. Las mediaciones vinculadas a género y mujeres de aquellxs docentes que realizaron la formación inicial en los ‘70 y ‘80, las encontraron principalmente una vez concluida la carrera de grado. Algunxs hallaron “su forma” a través de instancias de posgrado, otros, a partir de cursos, seminarios, talleres dispersos, a lo largo de la vida profesional. La situación de aquellxs docentes que se formaron bajo el Plan ‘93, cambia, levemente, para acelerarse a partir del Plan de Estudios (2011). De manera lenta y gradual, la perspectiva de género y mujeres fue tomando cuerpo en la formación inicial de Historia.

Más allá de los espacios formales de formación, algunas respuestas docentes aluden a mediaciones por fuera de la facultad y del ámbito académico. Por caso, una docente de la carrera que realizó su formación inicial en tiempos de dictadura insinúa que su formación en género y mujeres pasó principalmente a partir de participar en *Las Amandas (colectiva feminista)*, desde 2017. Expresa que “poner el cuerpo” le permitió comprender otras cosas, más allá de las lecturas que pueda hacer. También, referencia el programa de radio de Liliana Daunes como un espacio interesante y formativo. Otra docente, formada bajo el Plan ‘85, recuerda, por ejemplo, que participó de un seminario que dio el profesor Carlos Mayo, en el Rectorado, en septiembre de 1993, titulada “Las mujeres en la historia de América Latina”. Posiblemente, ese seminario se dio en el marco de la Cátedra Libre de la Mujer, dado que los certificados que atestiguan esta

información se encuentran firmados por Silvia Knight. En el capítulo I referenciamos la creación de esta cátedra en diciembre de '92, en el ámbito de Presidencia.

Por su parte la entrevistada amplía:

y después no he tenido mucha formación dentro de la carrera. De muchas cuestiones no tuve formación. De historia reciente, la última dictadura, yo no la vi en la carrera. ¡Llegabas al peronismo con suerte! Y, además, era una historia económica la que se veía (...) Hice todas las materias metodológicas [y ahí] sí se podía ver cuándo veías las diferentes historias. Entonces, se veía la historia desde abajo y ahí aparecía algo de historia de las mujeres (fragmento de entrevista, 2021)

La docente señala que estudió “algo de historia de las mujeres” en materias metodológicas. Al respecto, en el capítulo anterior evidenciamos que estos enfoques historiográficos se abordan tempranamente en materias como *Introducción a la Historia*, pero que, sin embargo, según el testimonio, fue algo poco presente durante la formación inicial, debido, en parte, a la preeminencia de una historia económica. Podríamos agregar, según informan, que la unidad que contemplaba el tema era una de las últimas y solían prepararla para el final pero sin haber tenido mucho desarrollo en la cursada. Del mismo modo, el testimonio de la docente reconoce una débil formación sobre historia reciente en su trayecto inicial. En efecto, este fue uno de los reclamos fuertes del claustro estudiantil y, a posteriori, derivó en la conformación de tres materias dentro del área de Historia Argentina (Historia Argentina, I, II y III) en el Plan de Estudios vigente (2011).

No obstante, como expresa Flavia Terigi, la formación inicial “no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar” (2012, p. 115), por tanto, esas situaciones son constitutivas de los saberes de la formación, nunca acabado. En efecto, así lo ejemplifica la misma docente entrevistada cuando continúa exponiendo,

Asique mi formación de grado, ahí no está, pero ¿por dónde me formé? Por afuera, como la mayoría de los temas. Me acuerdo, que una vez le dije a Béjar que nuestra formación era deficiente y me dijo que no, que nos daba base para seguir formándonos, porque, claro, yo quedé deslumbrada con la Comisión Provincial por la Memoria cuando surge, cuando se crea en el 2000 y todas las discusiones que se daban, porque nada de eso había estado en mi carrera. Y todo lo aprendí ahí. Y también, iba haciendo seminarios y cursos. Lo mismo fui haciendo con historia de las mujeres, diferentes cursos (fragmento de entrevista, 2021)

Según sostiene la docente, aquellas mediaciones afines a nuestro objeto de estudio, vinieron, principalmente, luego del trayecto de grado, es decir, mediante procesos de formación continua, realizando cursos –por ejemplos, los de formación que impulsa ADULP– y también a partir de espacios de socialización profesional. Al respecto, la misma entrevistada comenta:

también hice cursos con Indi [Adriana Valobra], y por ahí lo que pasaba era que dábamos cursos las dos, ella le daba más la impronta de la historia de las mujeres y yo la parte didáctica, y yo aprendía ahí. Entonces nos íbamos formando las dos. Me acuerdo haber dado un curso en 2007 y después hacer trabajos justas, con docentes en secundaria, en primaria. También los cursos que da la Prosecretaría Académica para los colegios de la Universidad (...) He hecho cursos con Val Flores, con Indi misma, con Mariela Sarlinga, el año pasado, de modo virtual (...) ojalá una tuviera más tiempo para apropiárselos. Voy picoteando (fragmento de entrevista, 2021)

La expresión “ojalá una tuviera más tiempo para apropiárselos” remite a la idea de Ferry (1997) respecto a que es el individuo el que encuentra su forma, construye su formación a través de múltiples mediaciones y eso ocurre “cuando uno puede tener tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (1997, p. 56). Se identifica una formación artesanal en el tema, nutrida desde los procesos de socialización profesional, en este caso, al dictar un seminario con una docente especialista en estos temas y otras mediaciones humanas (específicamente, Val Flores, Adriana Valobra y Mariela Sarlinga quienes además de una formación especializada en el tema conjugan una vasta experiencia en docencia primaria y secundaria) y ciertas circunstancias, como tener disponibilidad para realizarlos y acceder a esos cursos dictados por la Prosecretaría Académica de la universidad u otros espacios como ADULP.

En suma, a través de algunas biografías docentes, se puede trazar una historia de la carrera con relación a cómo se han incorporado estas perspectivas a la formación inicial. Primeramente, a partir de las puertas que abren algunxs docentes a través de instancias de socialización profesional y formaciones de posgrado. Además de conocer cómo han sido los procesos formativos de docentes en género y mujeres y las diversas situaciones que aportaron y aportan a la formación particular, como general. En el siguiente apartado profundizamos en experiencias de docentes de historia que se formaron bajo el Plan '93, el cual, si bien continúa la excepcionalidad de materias que incluyen estas

perspectivas, contaron con otras mediaciones durante la carrera grado; situación que dista de aquellxs docentes que se formaron precedentemente.

2. Devenires en la formación inicial entre los '90 y 2000

Las diversas Materias Problemas ofertadas por el Departamento de Historia, de manera cuatrimestral todos los años, en muchos casos, funcionaron como ventana de acceso a diversas perspectivas. Estas asignaturas optativas, implementadas a partir del Plan de Estudios '93, poseen una versatilidad de temas específicos de estudio. De esta manera, “las Materias Problemas servían, también, para incorporar algunas cuestiones historiográficas que no estaban incorporadas” (fragmento de entrevista citada en Rocha, 2018). Esto sucedió, en parte, con los estudios de género y mujeres. Algunas de estas áreas curriculares incluyeron estos enfoques como contenidos luego del 2000 y, en la carrera, se constituyeron en espacios de referencia específicos de estudio durante varios años.

Con relación a este planteo, el siguiente apartado reúne voces de docentes formados en el Plan '93. Por un lado, consultamos a docentes de la carrera, y por otro, a docentes graduadxs que ejercen en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires, principalmente en la ciudad de La Plata y alrededores.

Con el tiempo, la baja presencia de estas perspectivas en la formación inicial se fue modificando. Las mediaciones se fueron amplificando, sobre todo en quienes se formaron bajo el Plan 2011, como analizaremos en el siguiente apartado. Retomando, y en línea con este argumento, traemos dos testimonios de docentes de la carrera que, si bien en su formación inicial estuvo poco presente, sin embargo, recuerdan acercarse desde Materias Problema. Por caso, una docente que ingresó a la carrera en 1996 y finalizó en 2001, relata que casi al finalizar su trayecto formativo cursó con el profesor Osvaldo Barreneche y que allí se aproximó a estos temas:

Me acerqué a estos temas a través de una Materia Problema de Historia Argentina, que dictó el doctor Osvaldo Barreneche, porque bueno, era un tema que aparecía en su Materia Problema y a mí me interesaba. Y a partir de que leía en inglés y que también ese año, en el 2001, conocimos a Donna Guy y conocimos a una tesista de Donna Guy (...) Él me pasó mucha bibliografía, en español y en inglés, yo leí bastante sobre el tema, y ahí sí, para mí, era una sorpresa. Porque, bueno, de Scott ya algo había leído (...)

Y bueno, como que hubo un puntapié en una materia, por decirlo de alguna manera, y después yo expandí mis lecturas (...) Y después, en el año 2002, se me ocurrió cursar un seminario [de posgrado] con María Luisa Femenías (fragmento de entrevista, 2021)

La docente hace referencia a que, por interés personal, se acercó a cursar esa Materia Problema, porque sabía que abordaba esos temas. Asimismo la entrevistada hace alusión a diferentes situaciones que aportaron a su formación como: mediaciones humanas (cursar con el profesor Osvaldo Barreneche, conocer a Donna Guy y su tesista), diferentes lecturas, en español e inglés, y expresa además que se sorprendió, ante tanta bibliografía y saber de la existencia de Centros de investigación en género, en universidades norteamericanas. La profesora hace referencia a esta cursada excepcional, en donde se acercó a temas afines a nuestro objeto de estudio y concluye aludiendo a los procesos de formación continua, al cursar el seminario de posgrado con María Luisa Femenías, a quien ya mencionamos en el capítulo I como referente del campo y como una de las pioneras en enseñar estas perspectivas dentro de la Facultad e impulsar la creación del CInIG (2007) y, posteriormente, la Especialización en Educación en Género y Sexualidades en la FaHCE (2012).

Otra docente de la carrera, quien ingresa en 1999 y se recibe en 2010, también manifiesta una débil formación a lo largo de su trayecto inicial. No obstante, señala una materia en la que estuvo presente el tema y recuerda esa cursada como una experiencia que la interpeló y movilizó fuertemente. En palabras de la docente:

Me recibí en el 2010 y en mi formación no recuerdo haber tenido temas relativos a ni siquiera historia de las mujeres. Si recuerdo que cursé una materia, no me acuerdo en qué año, con Ricardo [Rodríguez] Molas. Un historiador groso, que era uno de los primeros que empezaba a trabajar el tema de historia de las mujeres, de afrodescendientes. Esa materia (...) me partió la cabeza, fue muy reveladora, era una Materia Problema. Puede ser en el 2003. Él muere unos años después. Cuando yo cursé la materia ya estaba viejito, pero te digo que fue una materia increíble, a mí me voló la cabeza porque fue la primera vez que el tema aparecía en mi formación, en mi recorrido. Para mí, Molas fue un precursor, habló de esto cuando nadie hablaba (...) De mi recorrido en la formación inicial, te puedo sacar esta única experiencia (fragmento de entrevista, 2021)

La entrevistada expone que fueron exiguas las experiencias en donde tomó contacto con estos temas. Recupera esta única experiencia, “partidora de cabeza”, al cursar una Materia Problema con el profesor Ricardo Rodríguez Molas. Este docente, también fue nombrado por otra docente de la carrera formada en el Plan ‘85. Ante su testimonio, sabemos que Rodríguez Molas abordó estos contenidos, antes de implementarse estas

Materias Problemas que se incorporan con el Plan '93. En este sentido, cabe destacar que en 1991 y 1992, este docente dicta seminarios con temas afines como sexualidad, mujer, familia y vida cotidiana. Es decir, Rodríguez Molas, ha sido una de las mediaciones humanas excepcionales en el trayecto inicial que ha aportado a la formación de algunos docentes formados en el Plan '85 y '93. De esta manera, los testimonios de estas dos docentes formadas en el Plan '85, como en el Plan '93, abonan al planteo de Dora Barrancos (2019) respecto de que la formación de grado se caracteriza por una empeñosa rigidez en estos temas. Esa inflexibilidad comienza a revertirse, lentamente, y principalmente, desde materias optativas.

Por su parte, la docente recibida en 2010, continúa exponiendo:

Después, ya recibida y trabajando en estos temas, me empiezo a formar y a estudiar (...) bueno, en el mismo trabajo de docencia, también los estudiantes demandan y uno tiene que ir formándose (...) Mi recorrido en estos temas, ya te digo, no pasaron por la formación inicial sino más que nada por recorridos profesionales y la formación permanente, digamos. (fragmento de entrevista, 2021)

El relato de esta docente habla de varias instancias que hicieron y hacen a su formación. A lo largo de la entrevista, hace referencia a múltiples experiencias que sumaron y suman a su formación docentes en estas perspectivas: diversas demandas que fueron surgiendo y la condujeron a estudiar, planificar, etc, espacios laborales, demanda de sus estudiantes, menciona a las propias maestras en territorio, instancias de intercambio y reflexión con colegas. Asimismo, indica que cursó una Diplomatura sobre ESI en la UBA. El testimonio evidencia una formación en el tema que fue construida sobre todo a posteriori de la formación inicial y por diversas mediaciones, aludiendo a los espacios de formación continua y de socialización profesional, más que en el propio trayecto de grado.

Otro docente de la carrera, recibido en 2012, igualmente, se refiere a esta baja presencia de estos estudios en su formación inicial. El mismo expresa:

creo que ahí la primera materia que aparecía era la de Indi (Adriana Valobra), como Materia Problema. Y después no, no [aparecía] en las materias, sí después en otros espacios dentro de la Facultad, en donde sí había ese debate. Me acuerdo una secuencia, una charla en el viejo edificio de Humanidades, con Sonia Sánchez, presentando *Ninguna mujer nace*

para puta. Me acuerdo que era un aula llena y éramos cinco varones (...) Me acuerdo que hice una intervención en relación con esta cuestión, si es trabajo o no es trabajo y ella me destrozó y estuvo buenísimo (...). Eso fue en el 2006, 2007, cuando salió el libro (fragmento de entrevista, 2020).

Esta aseveración del docente expone una formación en género y mujeres de bajo impacto, pero presente desde algunos espacios optativos. El mismo asiente al planteo de que estas perspectivas estuvieron presentes en Materias Problema y, en este caso como mediaciones humanas, destaca una de las materias dictadas por Adriana Valobra (Indi), quien fortaleció y sistematizó estas perspectivas en la carrera. En el capítulo I la nombramos, además, por ser la actual directora del CInIG y una de las impulsoras de la Revista *Descentrada* y fundadora de la Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género (AAIHMEG)⁸⁰. Por otro lado, nombra otras interpelaciones que formaron parte de su proceso formativo como la presentación del libro de Sonia Sánchez,⁸¹ en el ámbito de la Facultad. Seguidamente, agrega otras experiencias, en este caso, provenientes de su biografía escolar. El mismo recuerda,

marchas por el aborto en el 2002, había como una línea en el colegio por ese lado. De hecho, encontré una revista que sacamos en el colegio, en el 2002, en el Colegio Nacional, desde una lista donde se presentaba el Centro, que tiene una nota sobre la legalización del aborto, algunas cuestiones de legislación (...) Tenía otros canales de desarrollo. Yo estaba en un grupo que se llamaba Tinta roja y presentamos, en el 2007, el libro de Laura Klein, *Fornicar y matar* (..) había otros canales de formación no académicos (fragmento de entrevista, 2020)

Lo que narra el docente remite a una de las dimensiones de la formación docente, como es la biografía escolar. Esta experiencia remite a situaciones previas al trayecto inicial y otras vivencias afines desde espacios de militancia.

Otrxs docentes de la carrera, que se formaron también con el Plan '93, poseen un registro semejante respecto a una baja presencia de estas perspectivas en la formación de grado. En el marco de la pregunta sobre los desafíos que supone enseñar en esta

⁸⁰ La Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género (AAIHMEG) se creó tras una asamblea en julio de 2017 con representantes de diferentes universidades, centros e institutos del país.

⁸¹ Se hace referencia al libro publicado por Galindo, María y Sánchez, Sonia (2007). *Ninguna mujer nace para puta*. La vaca.

clave, en la tesis de Maestría (Rocha, 2018) evidenciamos que docentes de seis cátedras distintas enuncian este aspecto. En esta línea, traemos a colación algunas respuestas que ejemplifican lo que se viene exponiendo:

—En lo personal, requiere para mí un desafío porque, más allá de uno o dos seminarios de posgrado que realicé, no estoy formada en esa perspectiva, e implica un proceso de formación permanente (...)

—En principio, implica un desafío en relación con la necesidad de revisar la propia formación inicial en la que la perspectiva de género estuvo ausente o sólo asomaba en algunas materias puntuales como una excepción (...)

—En particular, considero que debido a la pobre formación que en ese sentido hemos tenido en nuestra carrera de grado, abordar este tipo de problemáticas en lo personal me implican un gran desafío (...)

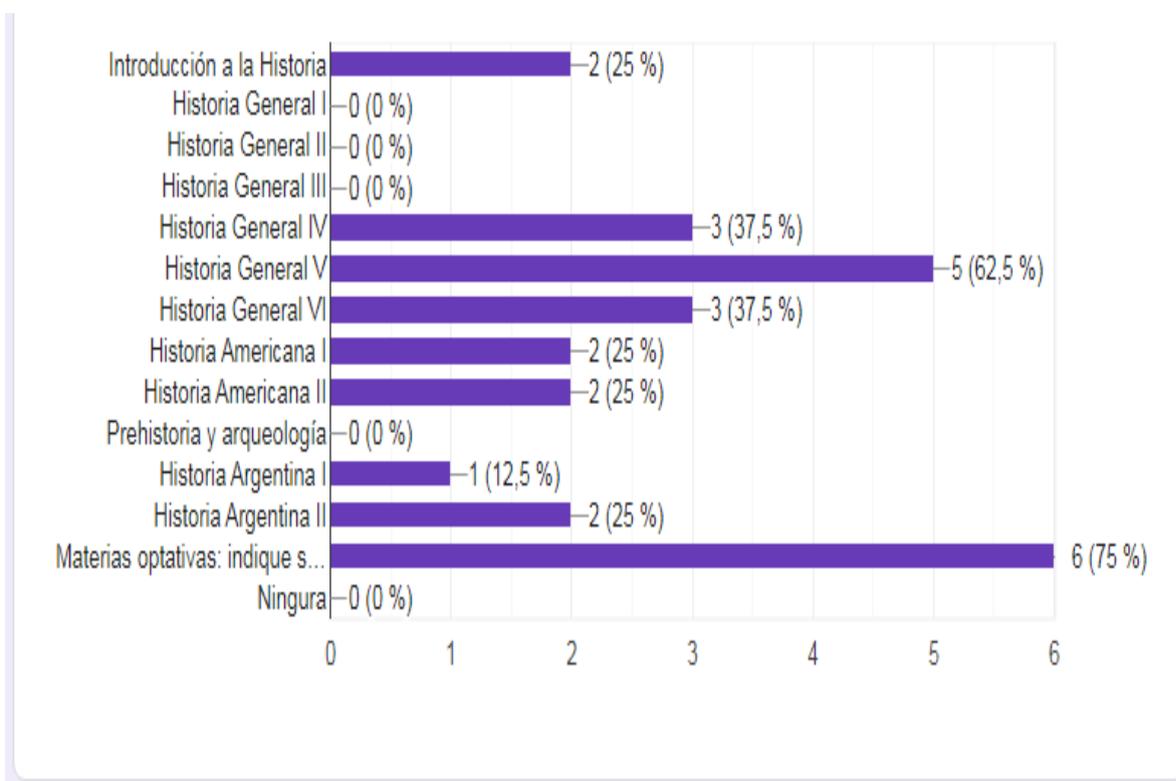
Estos argumentos abonan a la hipótesis planteada, es decir, la formación en género y mujeres en docentes que pertenecen al Plan '85 y '93 emerge, principalmente, a posteriori de realizar la carrera de grado. Eso redundante, según expresan lxs docentes que respondieron la encuesta, en múltiples desafíos. Inferimos, entonces, que las diversas mediaciones vinculadas al tema bajo estudio se intensifican, en muchos casos, luego de realizar la formación inicial. Desde los procesos de formación continua, realizando, por ejemplo, seminarios de posgrado, otros, desde la socialización profesional, consultando colegas especializados en este campo de estudios. Esas experiencias adquiridas por parte de docentes formados en el Plan '93, e incluso quienes se formaron con anterioridad, repercuten en la formación inicial actual. En el capítulo anterior, desarrollamos, justamente, cómo desde el análisis de programas de 1999, 2017 y 2019, en las materias obligatorias se manifiesta un cambio lento y progresivo, en relación con el lugar que ocupan estos temas en los contenidos y en la bibliografía que citan. Estas transformaciones, incluso, se van consolidando y transversalizando en algunas materias obligatorias.

Otrxs docentes, con grado académico, que se formaron bajo el mismo Plan (1993) comparten una vivencia universitaria similar. En este caso, los consultados fueron ocho e iniciaron la carrera entre 2003-2006 y se recibieron entre 2010-2013. Es decir, transitaron la carrera en un momento semejante al del docente anterior (y al mío, como

expresé en la introducción). Los mismos manifiestan que las materias que han aportado herramientas teóricas para abordar la perspectiva de género y/o mujeres en sus clases, han sido, preferentemente, materias optativas (seis respuestas, esto es, un 75%). Esas seis respuestas nombran la materia Metodología I y Problemas de Historia Argentina, ambas dictadas por la profesora Adriana Valobra.

Dentro de las obligatorias, la materia Historia General V está marcada por cinco docentes (62,5%). Le sigue Historia General IV y VI, tres respuestas respectivamente (37,5%), Introducción a la Historia, Historia Americana I, Historia Americana II e Historia Argentina II, dos respuestas cada una (esto equivale a un 25%), por último, Historia Argentina I, una respuesta (esto es, un 12,5%). El siguiente gráfico sintetiza lo expuesto:

Gráfico N° 2: porcentajes de respuestas de docentes graduados de la carrera (Plan '93) ante la pregunta, 5. A- Marque qué materias de la carrera le han aportado herramientas teóricas para abordar la perspectiva de género y/o historia de las mujeres en sus clases. Materias obligatorias (puede ser más de una)

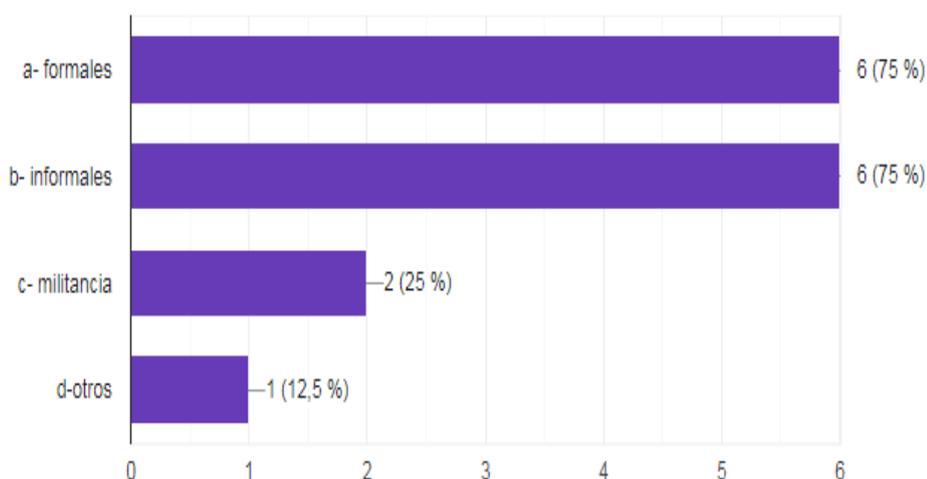


Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas.

Ante estos resultados, inferimos, que en la formación de estos docentes los estudios de género y mujeres estuvieron presentes en la carrera, pero no fue una perspectiva sistemática, ni transversal en la carrera. Como expresamos en el capítulo I, estos temas no lograron permear en demasía en las formaciones de grado. No obstante, este proceso se revierte en los últimos años. Estas temáticas se han constituido como contenidos y han merodeado los bordes de la formación obligatoria. Esta característica de los márgenes (Scott, 2023), o del fuera de campo (Fraisie, 2016), contrasta con los testimonios de practicantes de la cohorte 2019 quienes, en su mayoría, pertenecen al Plan 2011.

Asimismo, en respuesta a cómo se han ido formando en estos temas, lxs docentes graduadxs que respondieron la encuesta, pudiendo indicar más de una opción, señalan: espacios formales, seis respuestas (75%), espacios informales, seis respuestas (75%), espacios de militancia, dos respuestas (25%), otros, una respuesta, (12, 5%)

Gráfico N° 3: Respuestas de docentes de historia formados bajo el Plan '93 ante la pregunta: ¿Cómo se ha ido formando en estos temas? En espacios: (puede indicar más de una opción):



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas.

Algunos refieren a las materias cursadas en la formación inicial. Por caso, una de las respuestas señala: “La materia con Indi [Adriana Valobra] fue determinante, me acercó

a lecturas que me abrieron la cabeza por completo y empecé a cuestionarme muchas cosas. Fue el primer paso”. A su vez, refieren los procesos de formación continua, mencionando que realizaron cursos de formación docente y seminarios de posgrado. Otros aluden, en sus respuestas, a una formación mixturada, es decir, múltiples mediaciones que hacen a la formación, a través de espacios formales, espacios de militancia, vínculos. Traemos algunas de estas respuestas donde se reflexiona sobre la formando en estas perspectivas:

-“No tengo mucha formación en perspectiva de género. Lo que conozco del tema me ha llegado por canales informales como medios de comunicación, charlas con otras personas formadas, etc.” (respuesta de docente-graduado, 2020)

-“Muy reciente, tardía e incipientemente en la institución y por fuera, en espacios de militancia” (respuesta de docente-graduado, 2020)

-“Me fui formando en la facultad con compañeras y amigas interesadas en el tema. Participamos en Congresos de formación teórica y en ámbitos de militancia como los Encuentros Plurinacionales. Luego, oriente la mirada a la formación académica que aún ausente en la bibliografía principal, se puede acceder igual en el ámbito universitario” (respuesta de docente-graduada, 2020).

En suma, resultan diversas las instancias formativas, algunas experiencias ponen el acento en espacios formales y en mediaciones humanas (por caso, las materias dictadas por la profesora Adriana Valobra en la carrera de grado, cursos de formación docentes, instancias de posgrado), informales (por ejemplo, en la Facultad, tras compartir con otros, socializar, participar en congresos) y militancia. Cada uno, de manera subjetiva, va tallando ese recorrido y, al decir de Ferry (1997), encontrando su forma. Por otra parte, aquellas interpelaciones impactan y forman parte de las mediaciones de otros. Respecto a los desafíos docentes que genera la inclusión de estas perspectiva, en términos generales, aflora la idea de enseñar una historia crítica, que desnaturalice roles y le de voz a los sin voz. En una de las respuestas recibidas, una de las graduadas apela a su biografía escolar, señalando diversos cambios que se han dado en un lapso corto de tiempo, no sólo desde los contenidos, sino también desde los vínculos entre estudiantes y el interés que estos temas despierta. La misma expresa:

me parece que la tarea en el aula es muy importante, que se hable de género, trabajar la ESI, las nuevas masculinidades, que alumnos y alumnas puedan abrirse a hablar de estos temas. Poder trabajarlos me resulta muy enriquecedor, y comparo con mi paso como alumna por la escuela secundaria, si bien pasaron solo quince años, es abismal la diferencia en el interés de los alumnxs y el trato entre ellxs. Hoy puedo ver que los varones se abrazan, se tocan, cuando mis compañerxs varones se daban solo un apretón de manos. Y creo que [el hecho de que] lxs docentxs abordemos estos temas en el aula acompaña este proceso de cambio (cosa que no pasaba cuando yo iba a la secundaria). (respuesta de docente-graduada, 2020)

En esta otra respuesta, también, se evidencian cambios en la formación de estudiantes de secundaria, que se dan en la última década. Además, se alude a la situación particular que se dio en las aulas, frente a las disputas entre pañuelos verdes y celestes:

hay un público ávido de esos temas y contenidos. Incluso conocedores de palabras claves como categoría de género. Eso hace 10 años no sucedía. Por otro lado, hay alumnos que por vincularlo al movimiento por el aborto legal, la ESI, “Ni una menos” o un feminismo “mediático”, muestran indiferencia o cansancio. Mis escuelas tienen disputas entre pañuelos verdes y celestes, por ejemplo, y mucha resistencia al Encuentro de Mujeres que, por ejemplo, se realizó en La Plata hace pocos meses (respuesta de docente-graduada, 2020)

Estos últimos testimonios evidencian transformaciones en la cultura escolar, generadas por varios motivos, entre ellos, la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, en 2006, sus consecuentes capacitaciones docentes y las disputas que se generan, a su vez, en torno a su implementación. El diálogo con las demandas sociales, agudizadas en los últimos años, como el movimiento *Ni una Menos*, en 2015 y la lucha por la legalización del aborto. Esto último se simbolizó en las aulas con la presencia de pañuelos verdes y celestes, atados a las mochilas de estudiantes o manifestados de otros modos. Asimismo, se nombra el Encuentro Plurinacional de Mujeres, realizado en La Plata, en 2019. Es decir, estos temas han ingresado en las aulas escolares por diversos motivos: por inquietudes de directivos, estudiantes, docentes, contexto social, la agenda de los medios de comunicación, entre otros.

Las múltiples mediaciones –humanas, de circunstancias, la relación con otros en el aula y por fuera– también forman parte de la formación de docentes y estudiantes.

La siguiente respuesta evidencia una historia enseñada sensible a estos temas:

Entre los desafíos que me genera es[tá] la posibilidad de analizar desde diferentes perspectivas formas de comprender la Historia, de actuar y cómo se construyen los roles sociales que han perdurado en el tiempo. Valorar la lucha por los derechos civiles, políticos entre otros de muchos activistas no sólo del movimiento feminista sino del LGBT para defender el derecho a la No discriminación, el reconocimiento y respeto de todas las personas por ser personas. Es algo que intento que les estudiantes reflexionen y comprendan como parte de los DD. HH. La perspectiva de género es elemental para lograrlo (respuesta de docente-graduada, 2020)

Las diversas experiencias atravesadas por docentes-graduadxs así como la forma de comprender la historia, las voces del pasado que recuperan, ese *qué* y *cómo* enseñan, impacta en la formación escolar que reciben los estudiantes de secundaria. En esta respuesta, se pone en valor la perspectiva de género y con ella, los derechos civiles, políticos, la no discriminación, el reconocimiento, el “respeto de todas las personas por ser personas”.

Por último, traemos otra respuesta en donde se indican desafíos múltiples, entre ellos, el querer enseñar una historia no androcéntrica. Si bien en el próximo capítulo ampliaremos estas reflexiones, por ahora, señalamos cómo las formas de comprender y enseñar historia han cambiado. La concepción de la historia, y lxs sujetxs históricos, se han vuelto más plurales, reconfigurándose el código disciplinar generizado de la historia, manifiesto predominantemente de manera androcéntrica. En la siguiente respuesta se referencia esto como desafío:

Desafío, todos. Desde adecuar los materiales para que contenga una mirada no masculinizante. Buscar ejemplos que se puedan enlazar con el presente de los estudiantes. Abordar el problema de los estereotipos y cómo aparecen en la interpretación histórica de los hechos para después proponerles que es posible interpretar observando desde un nuevo lugar (respuesta de docente-graduado, 2020)

Diversos testimonios de docentes exponen que estos estudios les “abrieron la cabeza” y les permitieron acercarse a una historia crítica (Scott, 2023).

En conexión, una de las docentes pioneras en incluir estos estudios en la carrera, marca una diferencia epocal y formativa, en los estudiantes de la carrera:

Al principio, cuando daba la materia, yo te puedo asegurar que el impacto que tenían estos temas era un antes y un después, en la vida de cada estudiante, no sólo porque yo lo percibía, sino porque me lo han dicho (...).

El interés en el acercamiento era como un antes y un después biográfico y no pasa esto en la cursada de ahora. Un poco porque esta cuestión biográfica viene un poco más resuelta, nadie viene a pensar por primera vez mi materia, sobre estos temas, que ya están instalados (fragmento de entrevista, 2021)

El testimonio de la docente indica un cambio en la formación. Estos contenidos, abordados excepcionalmente por algunos docentes en particular en la carrera y en la facultad, en general, contribuyeron como fuertes experiencias biográficas, como “primeros pasos”.

La primera década del 2000, según voces docentes, evidencia ciertos antecedentes significativos en la formación inicial. Desde hace unos años, no sólo aquella empeñosa rigidez en grado (Barrancos, 2019) se flexibiliza, sino que la oferta de materias en donde se abordan estos estudios se diversifica.

Asimismo, debemos señalar que desde los '80 y '90, a la actualidad, el campo historiográfico se desarrolla y consolida, y con ello, ofertas editoriales, jornadas, dossiers, revistas específicas en la temática, traducciones, entre otros. Es decir, las mediaciones se multiplican, sobre todo en la última década. Por otra parte, las demandas sociales pos *Ni una Menos* y la trascendencia que estas temáticas han tomado en diferentes órdenes de divulgación, han repercutido en el ámbito educativo en general.

Sin duda, las generaciones de docentes formados bajo el Plan 2011 transitaron en un contexto de la carrera, y a nivel socio-histórico, distinto al de las generaciones anteriores (Plan '85 y '93), encontrándose con una formación inicial con espacios de la carrera consolidados y una mayor visibilidad de estos temas en la agenda socio-educativa. De ahí que la docente expresa: “esta cuestión biográfica viene un poco más resuelta”.

En definitiva, el trayecto de grado atravesado por docentes de la carrera y graduadxs del Plan '93 arroja escasos indicios vinculados a una formación en género y mujeres. Se identifica en excepcionales materias optativas, dictadas por docentes interpeladxs por la temática. Los testimonios de docentes referencian ciertas mediaciones humanas (Ferry, 1997) que contribuyeron a la propia formación en estos temas, nombrando a Rodríguez Molas, Osvaldo Barreneche, Adriana Valobra, quienes fueron “abridores de cabeza”, determinantes, puntapié para cuestionarse cosas. Por otro lado, emergen los espacios de formación continua y la socialización profesional, como instancias de formación específicas, a través de cursos, seminarios de posgrado, consulta a colegas referentes en el tema, etc. Sin embargo, también se evidencia una formación, otras mediaciones, por

fuera del ámbito académico o espacios formales. Los espacios de militancia se han referenciado, a su vez, como formadores.

3. Entre formar y formar-se sobre Historia de las mujeres y género luego del 2011

Desde la implementación del vigente Plan de Estudios (2011), el Profesorado de Historia ha vivenciado diversas transformaciones no sólo en términos de reestructuración de materias sino, también, desde el abordaje que se le ha dado a los estudios de género y mujeres en los programas de las materias obligatorias. De manera creciente, estas perspectivas fueron ganando terreno y esos cambios repercutieron en la formación de los estudiantes de la carrera, incrementándose así las mediaciones vinculadas a nuestro objeto de estudio.

Asimismo, en la última década, se evidencian ciertas modificaciones en la práctica profesional de lxs docentes en formación, al incorporar, de modo progresivo, temáticas sobre género y mujeres. Lxs practicantes, a lo largo de la cursada de la materia Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia (PDPEH) reflexionan, entre otros aspectos, sobre la propia concepción que tienen de la historia y llevan a la acción el proyecto personal sobre el perfil docente al que aspiran (Programa PDPEH, 2023). Lxs mismos, elaboran una propuesta didáctica situada, en la que explicitan el posicionamiento disciplinar y pedagógico y planifican las clases que luego desarrollarán en los cursos de las escuelas destino.

Desde este marco de transformaciones por la que ha transitado la carrera, planteamos un apartado que reúne, por un lado, las voces docentes de la cátedra de PDPEH, obtenidas a partir de entrevistas en profundidad realizadas en 2021. Allí, las docentes reflexionan sobre la formación de los estudiantes actuales, analizan el devenir de las propuestas didácticas y de la práctica, en términos de cambios y continuidades y las instancias formativas, vinculadas a estos enfoques, que la cátedra ha generado. Por otro lado, las voces de practicantes de la cohorte 2019, a través de un formulario *online* enviado en 2020 y 2021.⁸² Aquellxs docentes en formación manifiestan cómo se han formado en

⁸² Al momento de tomar el curso donde desarrollarán las prácticas, previamente, lxs practicantes deciden si realizan la práctica de manera individual o de manera conjunta con otra persona, es decir, en pareja pedagógica. En este sentido, esta encuesta si bien percibe diecisiete respuestas, ocho de ellas corresponden a docentes en formación que han realizado las prácticas en parejas pedagógicas, esto indica que el alcance de la información comprende el trabajo de otros ocho estudiantes al trabajar en duplas, es decir, un total de veinticuatro practicantes, sobre un total de treinta y ocho practicantes pertenecientes a la cohorte 2019. Estos docentes en formación realizaron su práctica profesional en diversas instituciones públicas de la

estas perspectivas. En la mayoría de los casos, las respuestas se corresponden con estudiantes que ingresaron a la carrera entre 2007 y 2014, es decir, han cursado en una etapa diferente a los '80, '90 y 2000, no sólo porque muchos de ellos se forman bajo el Plan de Estudios 2011 y se encuentran con una cantidad importante de materias obligatorias de la carrera que las incorporan, con diversos desarrollos y antecedentes, sino que además dialogan con un contexto social diferente. A grandes rasgos, recordemos, el Plan de Estudios 2011 genera espacios curriculares nuevos como los "Talleres pedagógicos" y se crean las materias "Introducción a la Problemática Contemporánea" e "Historia Argentina III". En el capítulo anterior, mencionamos que algunos talleres pedagógicos y estas nuevas materias obligatorias incluyeron esos contenidos y bibliografía en los programas.

Por otra parte, señalamos que docentes de seis cátedras distintas de la carrera han indicado el año 2016 como fecha aproximada en la que incorporan materiales didácticos y/o bibliográficos en las materias obligatorias que dictan (Rocha, 2018).

Al mismo tiempo, cabe destacar que en términos historiográficos, la primera y segunda década del nuevo milenio, se corresponde con una proliferación, desarrollo y expansión del campo específico. Es decir, lxs estudiantes universitarios que estudiaron luego del 2000 y sobre todo, luego del 2011, se encontraron con una historia investigada más consolidada y diversa.

Las docentes de la cátedra de PDPEH, advierten ciertas transformaciones tendientes a incorporar, de manera gradual, estas perspectivas en las propuestas didácticas de practicantes. Algunas referencian el año 2014, 2015, como un momento en donde algunas propuestas comienzan a plantear estos temas. Otras, lo observan con más fuerza a partir de 2016 y otras, en 2019 y 2021. Estas variaciones se deben, en parte, a los cambios que se dan en la propia formación inicial, acrecentados luego del Plan 2011, pero también, ante otro contexto social y educativo. A propósito de estos señalamientos, una de las entrevistadas formada bajo el Plan '93, expresa: "me parece que también acompaña un clima de época, que quizás, bueno, antes no estaba presente o no se vivía

ciudad de La Plata, entre ellas: Escuela de Educación Secundaria N° 14. Carlos Vergara; Escuela de Educación Secundaria N°1, Manuel Belgrano, Escuela Secundaria N° 2, La Legión; Escuela de Educación Secundaria N° 89; Escuela Normal Superior N°3, "Almafuerte"; Escuela media N°8 "Ing. Pedro Benoit"; Escuela de Educación Secundaria N°12, todas ellas, escuelas pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires y el Liceo Víctor Mercante (UNLP), dependiente de Nación. Por otro lado, cabe aclarar que hay un caso en donde las dos personas que formaron pareja pedagógica, respondieron el cuestionario enviado.

así (...) No ha sido parte de mi formación porque, bueno, yo me formo en los 90” (fragmento de entrevista, 2021). En este caso, la docente consigna un cambio en la formación inicial, acrecentados, entre otros factores, a un “clima de época”. Asimismo, otra docente también formada bajo el Plan ‘93, plantea una transformación respecto a su trayecto inicial. La misma manifiesta que, actualmente, lxs practicantes cuentan “con recorridos formativos, sobre estos temas, bastante más sólidos que mi propio recorrido” (fragmento de entrevista, 2021). Y agrega que eso, a su vez, se debe a varios movimientos que se dan en los últimos años: provenientes de las escuelas, la formación inicial, el camino de los estudiantes y posteriormente alude a los espacios de militancia. En palabras de la entrevistada:

por un lado, el movimiento que surge de la propia institución escuela y los espacios institucionalizados, como la Semana de la ESI, que demanda trabajo de estos temas en la escuela. Eso tracciona a los profesores y practicantes a abordarlo como un contenido. También es una demanda de los pibes, de las chicas. Me acuerdo, también, de la experiencia de los estudiantes de la escuela secundaria 14, del Vergara, que escribieron el libro *Dónde está mi ESI*.⁸³ Y, por otro lado, me parece que también tiene que ver con que ya es un recorrido formativo (...). Son temas que empezaron a estar más presentes en la formación inicial de la carrera, que ganan fuerza y eso también lo traen al espacio de las prácticas (fragmento de entrevista, 2021)

La docente hace referencia a la escuela y los espacios institucionalizados, como la Semana ESI, entre otros, que “traccionan” impulsando modificaciones en las culturas escolares y que impactan, también, en las universitarias. Esta multiplicidad de movimientos generan transformaciones lentas, pero continuas. Así, se mencionan otras mediaciones, en este caso vinculadas a las escuelas, que forman parte, además, de la formación de estudiantes universitarios. Del mismo modo, las propuestas de practicantes y sus clases, forman parte de las mediaciones de los estudiantes de secundaria.

⁸³ Esta producción, elaborada por estudiantes y coordinado por una docente de la Escuela Secundaria N° 14, Carlos Vergara (escuela pública ubicada en el casco urbano de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires) se da en el marco de la convocatoria XVII del Programa Jóvenes y Memoria, dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria. Dicho Programa fue creado en 2002 y se dirige a escuelas, organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires proponiendo, a los equipos de trabajo, que elaboren proyectos de investigación en donde indaguen temas vinculados a las memorias del pasado reciente, la vulneración de los derechos humanos en democracia. Asimismo, el Programa organiza un encuentro plenario donde se comparte, debate y se expone lo trabajado.

En esta línea, una de las docentes trae la experiencia de una pareja de practicantes de 2017, quienes se vieron interpelados por la Semana ESI, implementada en el calendario escolar desde 2016:

Me acuerdo un caso de unos practicantes, en el año 2017, que no habían incluido en su propuesta original temas sobre la ESI, perspectiva de género, digamos. Su propuesta fue por otro lado y de repente en la escuela se institucionaliza la semana de la ESI y le pidieron explícitamente que en la clase de historia se abordaran esos contenidos. Entonces, bueno, ahí fue incluso para los practicantes muy movilizante, muy desafiante, porque tenían que planificar temas sobre ESI (fragmento de entrevista, 2021)

La docente explicita la demanda que surge por parte de la escuela para que se aborde la ESI. Eso repercute, entre otros factores, en una experiencia formativa para lxs practicantes. La experiencia que narra la docente permite señalar que emergen otros agentes que provocan mediaciones durante la formación inicial, en este caso provenientes de la escuela.

En las entrevistas surgen argumentos que referencian el contexto social y el movimiento que se generó luego del 2015, a partir del *Ni una menos*. Asimismo, se menciona el *25 de noviembre*, fecha de lucha contra la violencia hacia las mujeres. Una de las entrevistadas añade que estos temas han ganado visibilidad, como lo hicieron las temáticas vinculadas al pasado reciente y los estudios de memoria, y analiza algo semejante respecto a la historia de las mujeres y género. La misma esboza que se fueron convirtiendo en “nuevas temáticas fuertes”. Estos dos campos, por un lado, la historia reciente y los estudios de memoria, así como el campo de los estudios de género y mujeres, cobraron mayor relevancia en las últimas décadas, sobre todo, desde la década del 2000, en adelante. Con la particularidad de que categoría de género no se encuentra sujeta a una temporalidad, sino que es una mirada de la historia, un enfoque posible, para pensarla. No obstante, en términos historiográficos, muchas investigaciones se concentran en ciertos períodos y temas, desde la historia enseñada, resulta complejo acceder a bibliografía y materiales. Este aspecto lo han señalado docentes de materias obligatorias de la carrera, que se dedican a investigar y enseñar temporalidades alejadas del presente (Rocha, 2018)

Respecto al abordaje creciente de estas perspectivas en las propuestas didácticas, una docente vincula el contexto de lucha por la legalización del aborto de los últimos años y menciona el Encuentro de Mujeres que se desarrolló en La Plata, en 2019. En relación con eso, agrega: “las propuestas también se tiñen de verde de algún modo (...) Me parece que no es menor todo eso a la hora de pensar la historia”. A su vez, la profesora manifiesta cómo este movimiento y lucha fue creciendo a nivel social, y en la propia ciudad de La Plata. La misma recuerda que asistió, en 2001, al Encuentro de Mujeres y que la participación fue mucho menor, “me acuerdo patente que yo fui a la mesa que se discutió el aborto y entramos en un aula del Normal 2” (fragmento de entrevista, 2021). Sin duda, este clima de época que se agudiza en los últimos años, tensiona cambios en las culturas universitarias y escolares.

No obstante, cabe mencionar que si bien se ha avanzado en la implementación de la ESI e incluso, como se comentó, se ha incorporado la “semana ESI” en el calendario escolar de la Provincia de Buenos Aires, esto convive con ciertas resistencias de ciertos sectores, madres y padres, pero también otros adultos que, sin tener un lazo de filiación, abonan a esta causa. Por caso aludimos a las manifestaciones que se realizaron en el Congreso Nacional, en 2018, denunciando un avance de la “ideología de género” (#CONMISHIJOSNOTEMETAS, continuidad del eslogan surgido en Perú, en 2016) así

como los hechos que se hicieron públicos en la Escuela Media N° 8 de La Plata, también en 2018, cuando un grupo de personas ingresó al establecimiento interrumpiendo una clase sobre ESI (Rocha, 2021b)⁸⁴

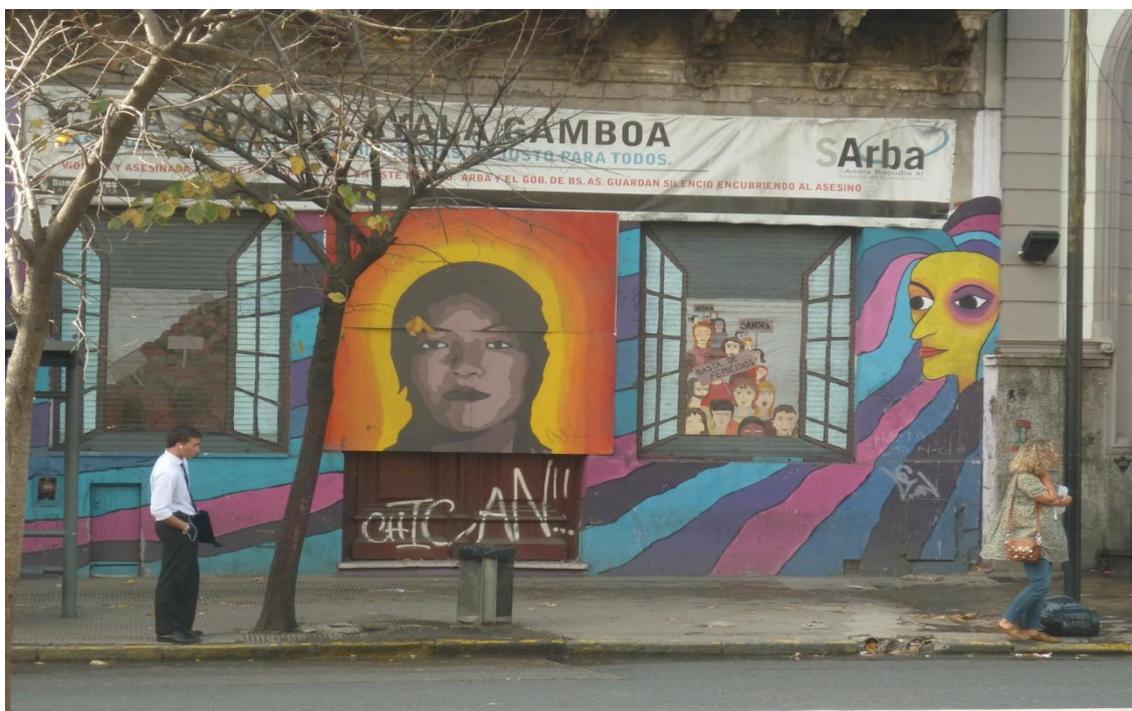
Asimismo, las docentes manifiestan que lo que prima en las propuestas es la incorporación de la historia de las mujeres, más que una perspectiva de género. Otro aspecto que indican algunas de ellas es que, estos enfoques son frecuentemente propuestos por estudiantes mujeres. Esto lo notan principalmente en la cohorte 2019, muchas de las cuales poseen un perfil militante. Sin embargo, una docente puntualiza que, en una de las comisiones de la cohorte 2021, estas perspectivas comienzan a incluirse independientemente de estos perfiles. Esta conjetura resulta semejante a lo planteado en el primer apartado, cuando una de las docentes de la carrera manifiesta que, hace un tiempo que los contenidos elegidos para dar el “tema especial” en el final de la materia son referidos a temáticas que implican a las mujeres como sujetos históricos y que, primeramente, fueron elegidos por estudiantes mujeres pero que, recientemente, empieza a estar “más repartido”. De este modo, estos contenidos comienzan a establecerse e institucionalizarse no sólo en los temas que eligen para las evaluaciones finales, sino también en las propuestas didácticas que elaboran lxs practicantes.

Desde hace varios años, la cátedra de PDPEH genera y ofrece diversas instancias formativas en relación con el tema, desde talleres, charlas donde asistieron especialistas, o que difunde y son organizadas por otros espacios, por ejemplo el CInIG. También, desde los espacios de prácticos y teóricos, cuando se problematizan lxs sujetxs en la historia y en la historia enseñada, en vistas a la elaboración de la propuesta didáctica. En relación con el abordaje de estos temas en la cátedra, una de las entrevistadas recuerda que, en 2015, se les propuso a los estudiantes relevar algún mural o hacer una memoria de la marcha del 3 de junio (3J), que se realizó bajo el lema *Ni una menos*. El guión⁸⁵ de aquella clase en la que propusieron tal consigna inició con una fotografía alusiva al mural que se plasmó en memoria a Sandra Ayala Gamboa, ubicado en el centro de la

⁸⁴ Sobre las disputas en torno a temas vinculados a la ESI en las culturas escolares se puede consultar: Severino, 2018; Dappello y Severino, 2020; Zemaitis, 2021; Martínez y Seoane, 2021; Severino, 2023.

⁸⁵ Otros de los recursos dispuestos para compartir y pensar en la clase fueron canciones (una de ellas perteneciente a la cantante y compositora peruana Susana Baca, Valentín, 2000, y otra a la cantautora mexicana Lila Downs, Dignificada, 2004), notas periodísticas (una de Soledad Vallejos, 31/5/2015, “Ni una menos, el reclamo que se hizo masivo” Página 12, <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-273879-2015-05-31.html>) y la otra de Verónica Gago, 29/5/2015, Entrevista a Rita Segato, La pedagogía de la crueldad, Página 12, <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html>, entre otros.

ciudad de La Plata, en una de las paredes pertenecientes al ex edificio de Recaudación de la Provincia de Buenos Aires (ARBA), en 7 e/ 45 y 46.⁸⁶



En una de las memorias recibidas, una estudiante de la cohorte 2015, describe su paso por la marcha, aquel 3 de junio y comenta que apenas pisó plaza Moreno (lugar donde se convocó en la ciudad de La Plata) le empezaron a dar volantes. Continúa mencionando que había una diversidad de personas, no sólo banderas políticas, sino familias, adolescentes, niños y que no todos marchaban por lo mismo. Y concluye, considerando enriquecedor invitar y acompañar a estudiantes a una marcha, aprendiendo del desplazamiento por la ciudad, del compartir, tomar posición, despertar curiosidades e inquietudes, interactuar con otros, cercanos y lejanos, similares y

⁸⁶ Sandra Ayala Gamboa, de 21 años asistió al citado edificio el 16 de febrero de 2007 para una entrevista de trabajo y nunca regresó a su casa. En ese lugar fue violada y asesinada. Actualmente, en una de las oficinas de allí, funciona “Casa Sandra”; un espacio creado para asesoramiento a mujeres y LGTBI+ que se encuentran en situación de violencia por razones de género. “Sandra nació en Lima, Perú y estudió enfermería. Se recibió a los 21 años y llegó a la Argentina en octubre de 2006 para estudiar Medicina. El 16 de febrero de 2007 se acercó al ex edificio del archivo de la Agencia de Recaudación de la Provincia de Buenos Aires (ARBA), en aquel entonces cerrado por refacciones, para asistir a una entrevista de trabajo pero una semana después fue hallada asesinada por unos obreros que ingresaron al lugar para continuar con las tareas de reparación. Luego de años de lucha, la causa llegó a juicio oral y en noviembre de 2012 el Tribunal Oral en lo Criminal N° 5 condenó a prisión perpetua al único acusado, Diego José Cadicamo, a quien se le probaron ocho casos más de violación. Además de los rastros de Cadicamo, en el cuerpo de Sandra había otros cuatro ADN que aún no han sido identificados. Por otro lado, la causa que investiga el encubrimiento de la Departamental Primera de La Plata se encuentra paralizada”, recuperado de: https://www.gba.gob.ar/mujeres/noticias/jornada_en_memoria_de_sandra_ayala_gamboa

distintos y evidenciar lo colectivo. Esta memoria muestra cómo la circunstancia de transitar por esa primera marcha del *Ni una menos*, fue una experiencia formadora, extensible, como propuesta, a estudiantes de secundaria. El roce de la ciudad, de compartir, mirar, participar, cantar, etc, resulta trans-formador.

Asimismo, en 2019, se convocó a los autores del libro *Dónde está mi ESI*,⁸⁷ es decir, a estudiantes de la Escuela Secundaria N° 14, Carlos Vergara y a una de las docentes que acompañó esta iniciativa, en el marco de la convocatoria XVII del Programa Jóvenes y Memoria, dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria. La presentación “se dio en un clima de mucho silencio y escucha, en modo distendido, poniendo énfasis en la necesidad y el derecho de recibir Educación Sexual Integral. Asimismo, comentaron la alta repercusión que tuvo el libro y la propuesta en general, no sólo en ámbitos educativos” (Rocha, 2021b, p. 181).

Y al respecto, una de las entrevistadas añade que lxs practicantes:

quedaron deslumbrados con los pibes que dieron cátedra, o sea, los pibes son los que dieron la charla, los dejaron sumamente conmovidos a mis estudiantes. Yo tuve justo el práctico después de eso, y fue muy muy bueno, sobre todo eso. Escuchar a los estudiantes que demandaban, en el sentido de por qué la escuela no propone y los docentes no proponen actividades. Pensar cuestiones que los atraviesan, porque no siempre pasa esto, esto realmente marca por dónde va la cosa, marca qué conmueve, qué los moviliza, qué los permite pensar. Los mismos estudiantes diciendo *y siempre nos dan un texto para leer*. En cambio acá era (...) hacer las entrevistas, investigar, fue muy interesante, de eso me parece que se trata un poco (fragmento de entrevista, 2021)

Esta producción se retomó a su vez en espacios de prácticos. Puntualmente, en uno de ellos, se trabajó retomando las preguntas iniciales que estructuran las clases: ¿quién enseña? ¿a quiénes enseña? ¿para qué enseñar historia en la escuela?. En diálogo con los autores que se leen para pensar la juventud hoy, se trajo esta producción, justamente, para tensionar con los discursos “negativizados” de lxs jóvenes. “Partir de este marco teórico permitió visibilizar demandas en torno a la ESI y pensar a estxs jóvenes despiertos, con ganas de explorar y hacer, de investigar, lo que nos llevó a preguntarnos acerca del lugar del docente-adulto” (Rocha, 2021b, p. 181). Aspecto que analiza Silvia Finocchio,

⁸⁷El libro se organiza en cinco capítulos: I. Mujeres y conquista de Derechos, II. Identidad de Género y Diversidad sexual, III. Trata de personas, IV. Violencia de Género y medios de comunicación, V. Interrupción voluntaria del embarazo.

Existe un sentido común que dice que los alumnos de nuestras escuelas son apáticos, abúlicos y aburridos. Es una generalización bastante aceptada. Menos aceptado está que somos los adultos quienes nos hemos vuelto bastante apáticos, abúlicos y aburridos en las escuelas. Varias pueden ser las razones, pero creo que a esta altura vale la pena admitir que nuestras clases llenas de definiciones incomprensibles y memorizables o colmadas de redes conceptuales que supuestamente trasuntan un modo de pensar relacional pero que suponen un saber anodino, frío y descarnado, no nos ha dado resultados interesantes en la enseñanza de la historia” (Finocchio, 2004, p. 120).

Estas temáticas se han abordado en diferentes instancias de la materia y, desde hace dos años, además, se viene dictando un taller específico, “El aula de historia desde una perspectiva de género”. Este espacio brinda otras herramientas para pensar y planificar. También se trabaja y ofrecen lecturas que se encuentran disponibles en un drive. En esa carpeta online, año a año, se suman recursos y resulta “muy elogiado por muchos practicantes en las devoluciones, tiene un montón de material sobre historia de las mujeres y género” (fragmento de entrevista, 2021). Es decir, la cursada de “prácticas” resulta formativa, no sólo por el propio posicionamiento de la cátedra y las múltiples mediaciones que ofrece sino, por las demandas que lxs practicantes muchas veces reciben de docentes co-formadores, el calendario escolar, o de estudiantes de secundaria.

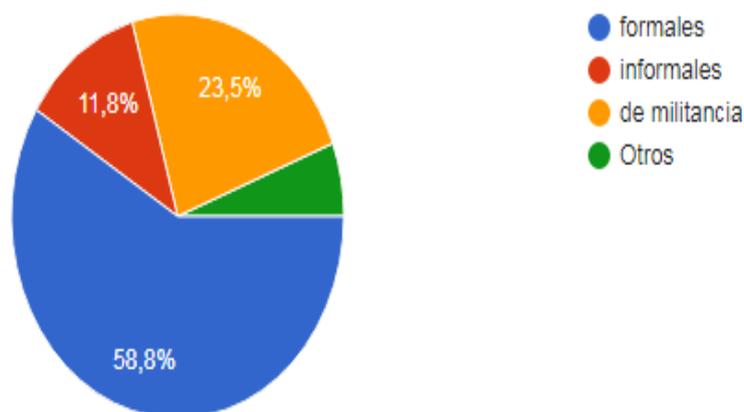
En efecto, se evidencian una serie de cambios en donde, según lo que expresan las docentes de PDPEH, la historia de las mujeres se va fortaleciendo e institucionalizando, año a año, en las propuestas de lxs practicantes. Inferimos que esto puede deberse, aunque no necesariamente, a que la carrera cuenta con una tradición tendiente a estudiar más a las mujeres que a incluirlas desde un estudio relacional. De manera concurrente, los últimos años, la categoría de género comienza a cobrar otra relevancia en los programas de las materias y en las propuestas.

En lo que respecta a las producciones de lxs practicantes, las entrevistadas mencionan que la categoría de género, muchas veces, queda anclada a un componente de la programación. Generalmente, se alude en el apartado de la fundamentación de la propuesta y, luego, se pierde o diluye esa intención de abordaje. De este modo, la transversalización de esta perspectiva es un problema que atañe no sólo a practicantes sino, también, a docentes de la carrera. Algunos de ellos, han planteado que les resulta,

todavía, dificultoso incluir la perspectiva de género a lo largo del programa (Rocha, 2018).

Ahora bien, respecto a los espacios que han contribuido a la formación en género y mujeres, lxs practicantes de la cohorte 2019 consideran, principalmente, los espacios formales. De las diecisiete respuestas obtenidas, sobre un total de treinta y ocho formularios enviados, casi un 60% elige la opción de espacios formales, (específicamente, el 58, 5%). Porcentualmente, le siguen los espacios de militancia (23, 5%) y luego, espacios informales (11, 8%). La opción, “otros”, concentra un 5, 9%.

Gráfico N° 4: Respuestas de practicantes de la cohorte 2019, a partir de la pregunta: ¿qué espacios han contribuido a tu formación en relación a la perspectiva de género/s y/o mujeres? (se puede indicar más de una opción)



Fuente: Elaboración personal a partir de las respuestas de practicantes.

Entre las respuestas ampliatorias a esa pregunta, las que argumentan centrándose en los espacios formales, indican, por ejemplo, “vimos algo en *Americana*, y bastante en *Prehistoria* y *General V*”. En este caso, se nombran tres materias obligatorias que aportaron, como mediaciones, a la propia formación. Si bien no se aclara si se refiere a *Historia Americana I* o *II* o a ambas, de todos modos, las dos materias abordan estas perspectivas, lo cual se constató tanto en el capítulo anterior, como en el primer apartado de este capítulo. Puntualmente, *Historia Americana I* fue un espacio curricular en el que tempranamente alojaron a las mujeres como sujetos de la historia, y posteriormente, incluyeron la categoría de género. *Historia General V* es otra de las materias frecuentemente reconocidas por los estudiantes como un espacio de formación

en estos temas. Esta materia la mencionan tanto docentes formados bajo el Plan '93 como del 2011. Dicha cátedra, en los últimos años, al igual que la materia Prehistoria, ha logrado incorporar contenidos afines en varias unidades del programa, buscando transversalizar la perspectiva. En otra respuesta, se referencia el trayecto inicial como espacio que aportó a la formación y se indica que estas perspectivas han surgido en varias materias de la carrera, aspecto que abona y dialoga con el capítulo y la respuesta anterior. Por otro lado, se explicita la necesidad de seguir formándose en estos temas, es decir, se alude a los procesos de formación continua como mediaciones que seguirán aportando a la práctica profesional.

Otra respuesta que focaliza en los espacios formales, también, enfatiza en las materias optativas, seminarios, como actividades:

Considero que la Facultad –a través de materias optativas, seminarios y actividades– me brindó muchísimas herramientas para poder pensar los hechos históricos desde una perspectiva de género. Lo adquirido en estos espacios me permitió revisar mis prácticas, las prácticas de otrxs y mi forma de estudiar Historia. El acercamiento a esta perspectiva resultó ser un punto de inflexión en mi desarrollo personal y académico (respuesta de practicante, 2021)

Aquellas mediaciones resultaron un “punto de inflexión” en el desarrollo personal y académico. En este testimonio, aparece lo que esboza la docente en el apartado anterior, en cuanto a que estas perspectivas, en muchos casos, marcan un antes y un después en la propia biografía de estudiantes. Las materias obligatorias, como optativas, han contribuido a la formación de docentes en formación del Plan 2011. Sin embargo, algunas respuestas aluden a los espacios informales y ciertos cambios que se han dado en la carrera:

La mayor parte de la formación, por lo general, es informal, de ahí se busca encontrar materias que aborden los temas. En las materias obligatorias, en el momento que las cursé, no brindaban mucha formación. Por suerte, con el tiempo fueron cambiando (respuesta de practicante, 2021)

Esta experiencia, en parte, se contrapone con los primeros testimonios en donde se identificó a las materias troncales como referentes. No obstante, la expresión “con el tiempo fueron cambiando” alude a una modificación tendiente a la inclusión de estas

perspectivas. Este relato se asemeja a las voces de docentes formados bajo el Plan '93, cuando evidencian que fueron reducidas las instancias donde tomaron contacto con estos contenidos durante la formación inicial.

Entre las respuestas que aluden a espacios optativos y nombran asignaturas, por ejemplo, aparece la materia *Metodología I*. Como hemos señalado, esta materia cuenta con docentes formadas específicamente en el campo de los estudios de género como Adriana Valobra y Nadia Ledesma Prietto, ambas, referentes del CInIG. Asimismo se han apuntado los talleres pedagógicos así como los talleres para adscriptos de la Facultad. Por caso, en una de las respuestas se menciona que éste ha sido “absolutamente formador en lo personal y académico en dicha temática y finalicé el seminario realizando un Trabajo con relación a la construcción de Géneros en la Universidad como eje de múltiples implicaciones (respuesta de practicante, 2021)

Las expresiones de quienes se formaron en el Plan 2011, se diferencia de aquellxs formadxs bajo el Plan '85 y '93. Los primeros manifiestan, por ejemplo, “bastante en prehistoria y general v“, o “distintas materias de la facultad”, “me brindó muchísimas herramientas”, “tratamos mucho la visión feminista”. Por el contrario, aquellxs formadss en los '80 y '90, usualmente, enfatizan en que estuvieron ausentes o débilmente abordadas.

En la siguiente respuesta se identifican diferentes espacios formativos, así como mediaciones previas a la carrera. Específicamente se indica:

Diversos espacios contribuyeron y siguen contribuyendo a mi formación en relación con la perspectiva de género, pienso en la facultad, en el Max Nordau (institución judía progresista a la que fui desde muy chica), en los espacios de militancia (...) (respuesta de practicante, 2021)

En este testimonio se imbrican una serie de factores formativos, múltiples mediaciones que hacen a ese formar, formarse. Resulta frecuente el señalamiento de que estas perspectivas aportan herramientas de reflexión teórica y, también, a una escala personal. Igualmente, en el siguiente relato, se alude a estos dos aspectos, teóricos y biográficos y las instancias formativas que se genera alrededor de la socialización universitaria, como parte de las culturas universitarias:

Nunca cursé una materia específica sobre eso, pero la propia experiencia atravesada en la facultad, donde se conoce y se comparten momentos con

personas que se vinculan mucho a la perspectiva de género me ayudó muchísimo a replantearme algunas perspectivas propias que sirvieron para una mejora a nivel de perspectivas y a nivel personal (respuesta de practicante, 2021).

En otras respuestas, a su vez, se enuncian múltiples mediaciones en donde no sólo se hace referencia a instancias formales, académicas, sino a otros espacios “no menos nutritivos o formativos”, como el cine, la literatura, la calle, la militancia, las compañeras, redes sociales, internet.

Otras personas reparan en los espacios de militancia como instancias importantes de formación, tal como lo atestiguan estas dos respuestas:

Los ámbitos de militancia sostienen, según la experiencia personal, una dinámica más frecuente e intensiva de formación e intercambio sobre la perspectiva de género, cuestionando la práctica cotidiana, la mirada histórica y generando herramientas para la reflexión colectiva e individual (respuesta de practicante, 2021)

Creo que la información adquirida fue por militancia, de compartir con otrxs. Por otro lado, en la facultad también adquirí herramientas pero casi siempre por fuera del espacio curricular (respuesta de practicante, 2021)

Aparte de los espacios de militancia, en esta última respuesta, se menciona a la Facultad como mediación, pero “por fuera del espacio curricular”. La sociabilidad que se da allí, los encuentros, instancias de lecturas, charlas, entre otros, forman parte de la vida y cultura universitaria, ese formar-se.

En esta otra respuesta se plantean diversas mediaciones como materias obligatorias y optativas cursadas en la facultad, espacios de militancia considerados centrales y se apela a la biografía escolar como parte de ese proceso:

considero que tanto los espacios formales como los informales y de militancia han contribuido en mi formación vinculada al género. En el caso de los espacios formales, fueron importantes tanto el colegio (algunxs docentes y no docentes que me acercaron esta perspectiva y me incentivaron a que me interiorice en ella). Luego, en la facultad, me encontré con espacios para profundizar en la temática, tanto en materias obligatorias como optativas. La militancia es un espacio de formación central para mí, entendiendo la importancia de la organización y el pensar colectivamente aquellas cosas que nos atraviesan (respuesta de practicante, 2021)

En conclusión, las respuestas de practicantes de la cohorte 2019, formados bajo el Plan 2011, permite identificar, por un lado, la idea que plantea Gilles Ferry en términos de formación. Retomando lo que expresa el autor, formarse, implica adquirir cierta forma y sostiene que es el individuo el que se forma, el que encuentra su forma y que los formadores son mediadores humanos, como las lecturas, las circunstancias (Ferry, 1997). Comparativamente, practicantes de la cohorte 2019 atravesaron un momento de la carrera que se distancia de las experiencias de docentes graduadxs formadxs precedentemente. Es decir, transitaron por diversas mediaciones durante la formación inicial, en numerosos espacios curriculares, tanto optativos, como obligatorios. Sus testimonios contrastan con las expresiones del apartado anterior. También han contribuido los espacios informales, el roce con compañarxs en el propio ámbito universitario, así como el “consumo de actividades extra-académicas”. Confluyen en esta cohorte de practicantes, una multiplicidad de mediaciones que han aportado a sus formaciones durante su trayecto inicial.

4. Consideraciones finales

La cadencia de la carrera, en relación con los estudios de género y mujeres, pauta diferentes momentos. Desde los ‘80, de manera excepcional, comienza a visibilizarse a las mujeres como sujetos de la historia enseñada. Algunos seminarios alojaron tempranamente contenidos afines al objeto de estudio y contribuyeron a las mediaciones de docentes formados bajo el Plan ‘85 y ‘93. Por su parte, la categoría de género empieza a tomar preeminencia sobre todo con el Plan de Estudio 2011.

En el caso de aquellxs docentes de la carrera formadxs entre los ‘80 al 2000 y de docentes-graduadxs que se formaron bajo el Plan ‘93, las mediaciones se intensifican en instancias de formación continua y socialización profesional, más que durante el trayecto inicial. Esta tendencia se modifica posteriormente, no sólo por las circunstancias, sino por acrecentarse las experiencias afines, provenientes de espacios formales, informales y de militancia.

Por varias décadas, estos contenidos y bibliografía, residieron “fuera del campo” (Fraisse, 2016) curricular, sin embargo, de manera progresiva y gradual, en los últimos años han cobrado otra relevancia en la carrera. Como expresa Scott, “lo que alguna vez fue impensable –que el género fuera una herramienta útil del análisis histórico- se

volvió pensable” (Scott, 2023, p. 111) y estudiable. De esta manera, las transformaciones en la carrera no sólo se consideran en los programas de materias obligatorias, como analizamos en el capítulo anterior, sino, también, en instancias de evaluación diversas: parciales, finales, propuestas de concursos docentes, propuestas para el curso de ingreso, propuestas didácticas de practicantes. En el devenir de estas prácticas evaluativas, comienzan a surgir ciertos temas, vinculados a género y mujeres, que se vuelven frecuentes. Esa recurrencia es lo que llama la atención de algunos docentes. Los cambios que se están gestando, desde hace unos años, lleva a plantear ciertos procesos de institucionalización de estas perspectivas en la carrera de Historia (UNLP), en diferentes situaciones de la vida universitaria.

Referenciamos diferentes transformaciones en las prácticas docentes, que hacen a la formación y a las mediaciones propias y ajenas: modificaciones en programas de materias obligatorias, incorporación de bibliografía, consultas a colegas, elaboración de consignas en parciales que “jerarquizan” estas perspectivas, realización de cursos y seminarios específicos, entre otras. Esta teorización de la práctica docente lleva, en algunos casos, a revisar la propia concepción de la historia construida, “buscando cambiar la versión heredada de la historia” (Scott, 2023, p. 96). Estas modificaciones que se identifican y que manifiestan lxs docentes, forman parte de las vicisitudes de la cultura universitaria generizada.

Por otra parte, esa historia enseñada universitaria que priorizó la historia de las mujeres, más que un estudio desde una mirada relacional, coincide con el análisis que las docentes de la cátedra de PDPEH realizan de las propuestas didácticas. Si bien desde 2014 y de modo creciente, se advierte un abordaje que visibiliza a las mujeres como sujetos de la historia, la perspectiva de género, todavía, no logra divisarse como enfoque transversal constante en esas producciones.

En definitiva, y para ir concluyendo, aquella “empeñosa rigidez” de la que habla Barrancos (2019) para el nivel de grado en las universidades, comienza a flexibilizarse gradualmente. Los movimientos iniciados en los ‘80 y ‘90 en la carrera, acrecentados en los 2000 y consolidados muchos de ellos a partir del 2011, en adelante, decantan un proceso de transformación en la formación inicial, en relación con el lugar que hoy día ocupan estos enfoques en la carrera. Eso se traduce en una multiplicación de mediaciones que hacen a ese formar-formarse.

En el próximo capítulo nos concentraremos en analizar la enseñanza de la historia en las culturas escolares. Indagando en los límites y concreciones de la Historia de las mujeres y género, desde la normativa, voces docentes y docentes en formación.

CAPÍTULO IV

Historia de las mujeres en las culturas escolares desde las voces docentes

La enseñanza de la historia en Argentina se ha caracterizado por su impronta memorística, nacionalista, eurocéntrica (De Amézola, 2008, 2020; Finocchio, 1999; 2009a, González, 2014, 2016, 2018, 2023) y una fuerte presencia del sujeto varón, en sus diferentes versiones, acorde al espacio y tiempo histórico que se esté enseñando. Estas marcas, que forman parte de la disciplina escolar, perduran sin grandes cambios por largos años. El protagonismo dado a “los grandes hombres” en la historia enseñada y el posterior lugar asignado a la historia “desde abajo”, y con ello, el ingreso de otras voces masculinas, es otra continuidad que se puede identificar, junto a una débil presencia de mujeres, como actrices del pasado (Rocha, 2021). Para explorar los alcances y limitaciones de la historia de las mujeres, desde una mirada relacional, en la enseñanza de la historia, indagamos diversas fuentes: leyes y normativas a nivel nacional y provincial, voces docentes de la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la Enseñanza en Historia (PDPEH), docentes-graduados y practicantes de la carrera de Historia de la UNLP

El presente capítulo delimita, como concepto ordenador, el código disciplinar generizado de la historia, manifiesto predominantemente androcéntrico. Según Raimundo Cuesta Fernández (1997), el código disciplinar de la historia se refiere a un conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar, que se construye de un modo continuo y duradero en el tiempo, pero no por ello estático. Cuesta Fernández (1997), investiga y desarrolla la categoría de código disciplinar con relación a cómo se fue configurando la historia escolar en España, y la sintetiza en tres rasgos sustantivos: elitismo, nacionalismo y memorismo.

Para el caso argentino, sin embargo, Gonzalo De Amézola observa que las características más sobresalientes responden más que nada al nacionalismo y memorismo, dado que:

el elitismo no puede sostenerse por la expansión de la matrícula secundaria que permitió el acceso a esta enseñanza de sectores sociales cada vez más amplios a lo largo del siglo XX; el memorismo es indiscutible –a pesar de los cambios iniciados en la década de 1950, esa forma de estudio era considerada la que correspondía a la asignatura por la mayor parte de profesores y alumnos-, y hemos visto cómo el nacionalismo fue el objetivo primordial de la Historia desde su instalación en la escuela (2008, p. 51)

Si bien la matrícula secundaria fue creciendo con el correr de los años, ese elitismo se puede pensar en otro sentido. Es decir, desde la forma en que se enseñó la historia y sus sujetos. La misma mantuvo el estudio de personas de la elite, al menos, hasta el ingreso de la historia social, pero continuó sosteniendo ese sesgo masculino. La enseñanza sobre las relaciones de género, demorada, pero emergente, cuestionó esa dominación masculina (Bourdieu, 2000). De esta manera, la historia escolar argentina se fue tejiendo con un tinte nacionalista y bajo la traza de una historia política representada en ciertos sujetos “varones-bronce” (Rocha, 2021b), quienes se destacaron por algún motivo y fueron llevados y consagrados, a su vez, en las efemérides escolares. Con el correr del tiempo, se fue edificando una enseñanza memorística, descriptiva, libresco, nacionalista, eurocéntrica, cargada de aspectos políticos y bélicos protagonizados por el sujeto varón de bronce (Finocchio, 1989; Lanza, 1990; Lanza y Finocchio, 1993; De Amézola, 2008, 2020; González, 2014, 2016, 2018; Pappier, 2021a; Santos La Rosa, 2011, 2013).

En las últimas décadas, los sujetos, saberes y prácticas, sedimentadas y consolidadas en el código disciplinar de la historia, comienzan lentamente a modificarse, “no sólo se ha resquebrajado (González, 2016, 2018), sino que está dando paso a otro entramado flexible” (González, 2023, p. 10). Desde fines del siglo XX, la historia escolar viene evidenciando ciertas transformaciones. Las mismas se deben, en parte, a las dos últimas reformas educativas (1993 y 2006) pero, también, ante los cambios socio-culturales de los últimos años. De esta manera, se produce una convivencia de sujetos, saberes y prácticas instituidas, junto con “nuevos” sujetos, o sujetos-otrxs, temas y problemas, que interpelan inevitablemente esas tradiciones. La reforma educativa de 2006 y los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires ponderaron otros aspectos, entre ellos, “la jerarquización de los tiempos contemporáneos, la democracia, la identidad nacional plural en un contexto regional más amplio; una historia para formar ciudadanos democráticos, críticos y participativos; una historia más conceptual y explicativa; una historia que apela a diversas fuentes”

(González, 2014, p. 267) y el fortalecimiento de la historia social que trae consigo la historia “desde abajo”. Pero, otras voces masculinas continuaron protagonizando.

Ahora bien, múltiples autores han referenciado la existencia de “los grandes hombres” en la enseñanza de la historia, no obstante, poco se ha pronunciado en términos del carácter androcéntrico, como otra característica fundante del código disciplinar generizado. Esta conceptualización ha sido débilmente utilizada al momento de describir y caracterizar la historia enseñada. En este sentido, el presente capítulo viene a plantear la incorporación de esta categoría como otro aspecto sustantivo de la historia escolar y a mostrar cómo, desde hace unos años, emerge un fuerte cuestionamiento a ese androcentrismo habilitando otras voces dentro del código disciplinar generizado. Señalamos, entonces, por un lado, una enseñanza consentida al sujeto varón y a su vez el estudio de cierta masculinidad; la hegemónica. Raewyn Connell define la masculinidad hegemónica a partir de un grupo que “exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social. En cualquier tiempo dado, se exalta culturalmente una forma de masculinidad en lugar de otras” (1997, p. 39). Es decir, se encuentra asociada a la virilidad, el poder, la gloria patriótica y a la heterosexualidad. La dominación masculina se cuele prescindiendo de justificación porque, justamente, “la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (Bourdieu, 2000, p. 22). De esta manera, la perdurabilidad del carácter androcéntrico de la historia enseñada se inscribe desde una animosa y gran ausencia de mujeres.

Diferentes autores han analizado la baja presencia de mujeres en manuales y en las clases de historia (Moreno Sardá, 1986, 2020; Sant Obiols y Pages, 2011; Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014; Sanchez Durá, 2017). Este panteón de héroes, y no tan héroes, cómodamente alojados en la cultura escolar, y editorial, a partir de los libros de textos, coparon por años la historia enseñada. Con relación a lo expuesto, Amparo Moreno y Sardá (2020) esboza que el androcentrismo lo hemos incorporado desde el sistema escolar, primero como estudiantes y luego como profesionales. Por su parte, la autora postula el concepto de arquetipo viril, refiriéndose a aquellos varones que son valorados “como si fueran superiores porque participan de alguna forma de poder o del saber” (2020, p. 38 y 39). Este arquetipo viril se manifiesta en la historia escolar argentina, en los varones-bronce-hegemónicos (Rocha, 2021b), pero, años más tarde, tras el ingreso de la historia social en los '90 y 2000, reposicionó, también, a esclavos,

campesinos y obrero, entre otros sujetos varones subalternos, en lugares destacados. Es decir, ocuparon otros espacios de poder, en el saber de la historia enseñada e investigada.

No obstante, la visión androcéntrica de la historia comienza lentamente a cuestionarse, y con ello, a manifestarse una reconfiguración del código disciplinar generizado, relevado a partir de las voces docentes. En este sentido, y como hipótesis, planteamos que en el último tiempo se evidencian cambios en las prácticas de docentes, en ejercicio y en formación, tendientes a revertir y cuestionar ese devenir, incluyendo, primeramente a mujeres como sujetos de la historia y en menor medida, la perspectiva de género y la visibilidad de las disidencias.

Por otra parte, si bien la sanción de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), en 2006, y los Lineamientos Curriculares para la ESI, de 2008, han discutido esa impronta androcéntrica, sin embargo, eso no se tradujo raudamente en las prácticas docentes. Posiblemente, por tener encarnado ese androcentrismo desde el sistema escolar, como plantea Moreno Sardá (2020), así como en la propia formación inicial en donde, hasta ese entonces, eran excepcionales las materias que abordaban historia de las mujeres y género, o por los escasos o desconocidos materiales didácticos y bibliográficos de aquel entonces y porque el proceso de escritura de los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires de la década del 2000, corrieron en paralelo con la ESI.

Asimismo, cabe mencionar que la agenda social que se desarrolla luego del primer Ni una menos, en 2015, contribuyó a su vez a remover el androcentrismo del código disciplinar de la historia. Ese mismo año, la Provincia de Buenos Aires sanciona la Ley N° 14.744 de Educación Sexual Integral y, en 2016, la Dirección General de Cultura y Educación incorpora la “Semana ESI” en el Calendario Escolar. Es decir, en las últimas dos décadas se ha dado un proceso múltiple, lento y gradual, manifiesto tanto “desde arriba” como desde las propias concepciones de historia de docentes habilitando otras voces del pasado, desde la fuerte participación social en las calles, entre otros factores, que tensionan ese acaecer.

Sirviéndonos de la categoría de código disciplinar de la historia de Cuesta Fernández (1997) retomamos, como dimensiones de análisis del capítulo, las ideas, discursos y prácticas, siendo estas últimas la de mayor indagación.

El mismo se estructura en cuatro apartados. El primero, *Cambios en las continuidades de un código disciplinar generizado*, analiza el carácter androcéntrico que perdura en

normativas del '90 y 2000 y en las discusiones y debates que se libraron en aquel entonces con relación a la incorporación de la perspectiva de género y mujeres. El segundo, *¿Prácticas indómitas? Género y mujeres en la enseñanza de la historia, de la antigüedad al siglo XIX*, explora, por un lado, qué sujetos históricos emergen en los Diseños Curriculares (DC) de 1º año de Ciencias Sociales e Historia de 2º y 3º año, de la Provincia de Buenos Aires (2007- 2009), por ser el marco normativo desde donde lxs docentes piensan y planifican las clases, y por otro, en las prácticas y experiencias docentes: de la cátedra de PDPEH, docentes con grado académico de Historia (UNLP) y docentes en formación, de la cohorte 2019. El tercero, *Experiencias intersticiales: enseñar el siglo XX con perspectiva de género y mujeres*, considera los DC de Historia de 4º, 5 y 6º año de la Provincia de Buenos Aires y las voces docentes vinculadas a la enseñanza de dicho siglo. El cuarto y último, *Del qué al cómo se enseña historia de las mujeres y género: desafíos, abordajes y confines*, problematiza ese *qué* ligado al *cómo* se enseña y las materialidades que se sustancian en esas clases de autoría y co-autoría (Zavala, 2019).

1. Cambios en las continuidades de un código disciplinar generizado

En Argentina, durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999)⁸⁸ se sanciona la Ley Federal de Educación. Esta reforma educativa, junto con los acuerdos y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes, introdujeron una serie de cambios importantes en la historia escolar, muchos de los cuales se profundizaron tras la reforma educativa de los 2000.

Los siguientes apartados analizan los saberes y prácticas que fueron transformándose, junto a las continuidades que subsisten y se encuentran arraigadas en la historia que se enseña. Anticipamos, sin más, que el carácter androcéntrico subsiste y que ciertos elementos que matizan esta impronta responden a los resultados hallados en las voces docentes, es decir, en la práctica cotidiana, más que en la política normativa.

⁸⁸ Durante el gobierno de Menem se llevó a cabo un programa de ajuste neoliberal, desmantelando la capacidad reguladora del Estado. Eso trajo consecuencias diversas, desde privatizaciones de empresas estatales, despidos, cierre de pequeñas y medianas empresas, el beneficio de ciertos sectores y el descontento de otros. Para profundizar en el estudio del período se puede consultar Palermo y Novaro, 1996; Pucciarelli, 2011; Peralta Ramos, 2007; Adamovsky, 2020.

En términos educativos, los años '90 despiertan varias discusiones acerca de la significatividad de los contenidos enseñados en la escuela⁸⁹. Este aspecto fue ampliamente indagado por investigadores expertos. Entre ellos, el equipo coordinado por Graciela Frigerio quien inicia una investigación en relación con los planes, programas y textos, seleccionando dos disciplinas, historia y biología, por considerarlas importantes en las posibilidades que brindan para la comprensión del mundo social y natural. En este marco de investigación, además, se aplicó un protocolo de preguntas a sesenta historiadores, arrojando un resultado desalentador. El mismo concluyó manifestando la necesidad de revisar “profundamente la propuesta de enseñanza de esta asignatura” (Frigerio, 1991, p. 131). Ahora bien, ¿qué historia se estaba enseñando y qué sujetos históricos destacaron los contenidos aprobados en el marco de la reforma educativa de fin de siglo XX?

En el mes de abril de 1993, el Consejo Nacional de nuestro país aprobó la Ley Federal de Educación (Ley N° 24. 195). Su carácter federal, implicó que todas las provincias, y la ciudad de Buenos Aires, acuerden aspectos generales para su puesta en práctica. Ese mismo año comienza el proceso de Transformación Curricular Federal⁹⁰, conforme a la Ley. La complejidad radicaba, entre otros aspectos, en que era inédito pensar en contenidos comunes a nivel nacional. Hasta ese momento, los cambios curriculares circulaban de manera independiente acorde a los contextos provinciales. En ese sentido, definir los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fue todo un derrotero. Consensuarlos fue un proceso arduo y complejo. En aquellos años, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación designó a ciertos consultores claves por materia, quienes, a su vez, junto a otros colegas, construyeron los informes. En el caso de Historia, designaron

⁸⁹ Para profundizar aspectos de las políticas educativas de los '90 se puede consultar: Terigi, 1997, Dussel, 2005; Finnegan y Pagano, 2007; Ziegler, 2008; Martínez, Villa y Seoane 2009; Suasnábar, 2012; Severino, 2023.

⁹⁰“El proceso de Transformación Curricular se organiza en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional. El Nivel Nacional involucra a todas las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Su instancia de aprobación final es el Consejo Federal de Cultura y Educación. A este nivel corresponden la elaboración y los acuerdos sobre los Contenidos Básicos Comunes. El Nivel Jurisdiccional recoge los aportes de la jurisdicción a través de la elaboración de sus Diseños Curriculares y contextualiza los CBC en términos de la realidad regional, de acuerdo a las Orientaciones Generales y Específicas para la Elaboración de Contenidos Básicos Comunes (Res. N° 33/93, CFEE) y a los Criterios para la Elaboración de los Diseños Curriculares Compatibles (Res. N° 37/94). El Nivel Institucional implica la formulación de un proyecto curricular propio en cada institución. Dicho proyecto debe garantizar y enriquecer lo establecido en los niveles Nacional y Jurisdiccional, impulsando, a su vez, la correspondiente evaluación y revisión. Este nivel ha de enmarcar también los proyectos de aula desarrollados por cada docente” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. 1995, p. 17)

a Fernando Devoto, Luis Alberto Romero y Carlos Segreti⁹¹. Estos referentes “decidieron evitar la heterogeneidad de la –historia en migajas- y acomodar sus propuestas a las certezas de mediados de los setenta, lo que llevó a que hubiera en ellas una fuerte presencia de la historia social” (De Amézola, 2008, p. 58). Más allá de la labor realizada por cada equipo, la redacción de los CBC quedó sujeta a los equipos técnicos del ministerio y eso generó discrepancias y debates. Finalmente, en 1994, los CBC de la EGB se aprueban, pero recién en 1995, el Ministerio anuncia que el “Consejo Federal de Educación había aprobado en forma unánime ligeras modificaciones en los CBC, alegando que esos cambios habían sido solicitados por los credos católicos, judío y protestante. Con estos retoques, Lamarck, Darwin y el concepto de ‘género’ –entre otras cosas- hicieron mutis por el foro” (De Amézola, 2008, p. 62). En este sentido, el proceso de aprobación de los CBC trajo aparejado descontento y críticas (Alonso, 1995; Fradkin, 1998; Finocchio, 2009). Para Paula González (2016), la renovación de los contenidos fue notable; no obstante, la aprobación de los CBC de la Educación General Básica (EGB) y los del Polimodal, en 1995 y 1997, respectivamente, “no estuvo exenta de debates que atravesaron la organización de los contenidos (ciencias sociales vs. disciplinas; problemas vs. continuum histórico), la incorporación de contenidos procedimentales, la inclusión de la escala local, la ponderación de la historia contemporánea y el tratamiento del pasado reciente” (González, 2016, p. 4). Con relación a estos últimos, hasta los ‘90, el pasado reciente no ingresó a los libros de textos como contenidos a enseñar (Devoto, 1993; De Amézola, 1999; Pappier, 2021) y, asimismo, se cuestionó la importancia dada a la cultura occidental.

Por caso, los contenidos de los CBC de Ciencias Sociales para la EGB (1995), se presentan de manera general, con enunciados amplios y no se indican nombres propios de personas. Las mujeres son poco referenciadas y cuando se alude a ellas, se las nombra de manera genérica.

Ese proceso de definición y re-definición de contenidos puso en jaque varios aspectos, entre ellos, la revisión de la impronta nacionalista envuelta en la historia escolar y el aprendizaje memorístico como forma de apropiación de saberes. La historia social tomó mayor protagonismo (De Amézola, 2008), sacando de eje esa historia cargada de

⁹¹ Las reflexiones y los equipos de consulta de cada uno de ellos se encuentran recopiladas en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). Fuentes para la transformación curricular: Ciencias Sociales I y II.

aspectos políticos. Con estas transformaciones, el quiebre del código disciplinar emprendía vuelo para profundizar aspectos en la siguiente reforma educativa correspondiente al nuevo milenio.

Por su parte, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) fue sancionada durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) bajo políticas educativas basadas “en la oposición a las políticas neoliberales y la construcción de un rol más activo del Estado en garantizar el derecho a la educación, la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y el diseño de políticas inclusivas, más igualitarias y fundadas en principios universales” (Severino, 2023, p. 42)⁹². La LEN, de 2006, instala como cambio la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria (capítulo I, artículo 16). En el artículo 92 de la Ley, se detallan los contenidos curriculares comunes a las jurisdicciones. Los temas desplegados hacen énfasis en reforzar la perspectiva regional latinoamericana, recuperar las Islas Malvinas Georgias del Sur y Sandwich del Sur, construir memoria colectiva “sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633” (LEN, 2006). La Ley N° 25.633, sancionada en 2002, instituye el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria, Verdad y Justicia. Es decir, los contenidos acordados pusieron en valor, fundamentalmente, la mirada latinoamericana, nacional y el pasado reciente. Eso generó, entre otros aspectos, todo un campo de investigaciones sobre el pasado reciente, que fue creciendo desde los '90 en adelante y hoy se encuentra consolidado (De Amézola, Di Croce y Garriga, 2007; Pappier y Morras, 2008; De Amézola, Di Croce y Garriga, 2009; Finocchio, 2009; Garriga, Pappier y Morras, 2010; González, 2011, 2014, 2021; Cuesta y Linare, 2014; De Amézola, 2016, 2018a, 2018b, Pappier, 2016, 2021a, 2021b, 2022; Linare y Edelstein, 2022, entre otros).

Los siguientes puntos del artículo 92, se dirigen al conocimiento de los derechos de los niños y adolescentes, el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, y el último, hace referencia a contenidos que abogan por erradicar las formas de discriminación contra la mujer, impulsando de esta forma relaciones de igualdad, solidaridad y el respeto entre los sexos. Se citan las leyes

⁹² Sobre el contexto y debates en torno a la Ley de Educación Nacional, también, se puede consultar: Puiggrós, 2012; Filmus y Kaplan, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011; Feldfeber, 2020.

sancionadas en 1996 y 2006 (Ley N° 24.632 y la Ley N° 26.171⁹³), entre las que se encuentra la de eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer. La LEN visibiliza y plantea el abordaje de la erradicación de la discriminación de la mujer como contenido curricular.

Con la reforma educativa de 2006, se instaura una Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires de seis años obligatorios y el desafío de lograr la inclusión y permanencia. La misma se erige bajo tres fines: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores. En el planeamiento educativo (artículo 107), la Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, de 2007, indica que la Dirección General de Cultura y Educación, contempla en los DC los contenidos comunes establecidos por la LEN, los acuerdos determinados por el Consejo Federal de Educación y los que considere dicha Ley. Allí presenta varios de los aspectos señalados en la LEN, pero no incluye referencia explícita acerca de la erradicación de la discriminación contra la mujer. Los contenidos curriculares que señala para la provincia son: el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, temas referentes a la soberanía territorial, política, económica y social y menciona las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que interrumpieron el orden democrático, instaurando el terrorismo de Estado, el conocimiento de los derechos de los niños y adolescentes, las identidades culturales de las naciones y pueblos originarios, entre otros.

En efecto, a partir de la LEN, la construcción de la memoria pasó a formar parte de los contenidos, y con ello, la elaboración de materiales y capacitaciones docentes con relación al tema (Raggio y Salvatori, 2010). La Ley nacional y provincial, poseen puntos coincidentes. En este caso, destacamos el que se refiere a la construcción de la memoria colectiva. Numerosas medidas y acciones han demostrado la relevancia dada al tema, porque se incluyó como contenido escolar en los Diseños Curriculares de Historia (puntualmente en 5° y 6° año), desde los materiales difundidos por el Ministerio de Educación⁹⁴ y manuales escolares. Se puede inferir que, desde los '90, pero con

⁹³ La Ley N° 24.632, de 1996, indica la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer y la Ley N° 26.171, de 2006, indica el Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999.

⁹⁴ En 2009 y 2010, el Ministerio de Educación de Nación elaboró materiales que fueron ampliamente difundidos en las escuelas: *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales. Ficciones y fotográficas para trabajar en el aula* (2009), con una segunda edición, en 2010 y una

mayor fuerza la primera década del siglo XXI, las transformaciones en el código disciplinar, es decir, las ideas, discursos y prácticas, estuvieron abocadas a darle mayor lugar a los estudios del pasado reciente, al eje historia y memoria, que fue creciendo con el correr de los años⁹⁵. Los DC le dieron mayor realce al pasado reciente y, como expone Silvia Finocchio, en unos pocos años se pasó “«del aprender de memoria que los argentinos son blancos» al «aprender para la memoria la historia reciente»” (2009, p. 83). Esto no fue un fenómeno particular, sino que diversas regiones posicionaron el estudio de la memoria en sus propuestas educativas. En el caso de Europa, la memoria ingresó al mundo escolar en relación con la enseñanza de los pasados traumáticos, como los totalitarismos y genocidios del siglo XX (Pappier, 2021b). Por su parte, en el caso de Brasil, Finocchio (2009) encuentra una fuerte asociación entre historia-memoria-educación respecto a los afrodescendientes y pueblos nativos, donde se busca problematizar en el aula la idea de diversidad. La autora argumenta que, en Argentina, esa conexión se asocia casi exclusivamente a la historia reciente, “a pesar de que las expresiones de dolor de las poblaciones aborígenes, de la inmigración procedente de países limítrofes, de los afrodescendientes, de la inmigración asiática” (2009, p. 89) forme parte de nuestro pasado lejano y reciente.

Las políticas educativas de principios de siglo XXI vincularon estrechamente el eje historia-memoria-educación a un período como el pasado reciente. Ante lo expuesto, se puede inferir que las preocupaciones en términos de re-pensar la historia enseñada, desde el atravesamiento de la perspectiva de género, se vieron postergadas por otros intereses. Pese a la sanción de la ESI, en 2006, las preocupaciones disciplinares estuvieron mayormente abocadas al estudio de dicho período. En el capítulo II, referenciamos algo semejante respecto de las discusiones y debates que se libraron alrededor del último Plan de Estudios de Historia (2011). Según informa uno de los testimonios (Rocha, 2018), las demandas de los estudiantes se concentramos en

tercera, en 2014, *Holocausto. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* (2010), *Holocausto y genocidios del siglo XX. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* (2014), en esa edición se incorporan el genocidio: armenio, en Guatemala, comboyano y en Ruanda. *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuesta para su enseñanza* (2010), libro que en 2014 tuviera una segunda edición. También mencionamos, desde 2002, el Programa “Jóvenes y Memoria” impulsado desde la Comisión Provincial por la Memoria.

⁹⁵ También se fueron asentando desde las efemérides. En 1988, se incorporó al calendario escolar de la Provincia de Buenos Aires el 16 de septiembre, fecha alusiva a “La noche de los lápices” de 1976, donde secuestraron a estudiantes secundarios en la ciudad de La Plata. Diez años más tarde, en 1998, por decreto presidencial, se incorpora el 24 de marzo en las efemérides y en 2006, se declara feriado nacional y Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia (Raggio y Salvatori, 2010; Pappier, 2021)

incorporar contenidos vinculados a la historia reciente (ya que uno de los reclamos era que Historia Argentina II no llegaba a abordarlo) más que incluir la perspectiva de género en las materias, o no tuvieron tanta contundencia. En ese sentido, las demandas de estudiantes de la carrera de Historia, respecto a incluir estos abordajes, es relativamente nueva.

En suma, los contenidos enunciados en la LEN y la Ley provincial referidos a memoria tuvieron mayor eco en la enseñanza de la historia⁹⁶, más que los vinculados a la erradicación de la discriminación de la mujer. Estos últimos contenidos mencionados en la LEN resultaron cercanos a la ESI (2006) y a los Lineamientos curriculares para la ESI (2008). Ahora, qué diálogos se establecieron entre éstos y los Diseños Curriculares de Historia. Con relación a cómo se pensaron y escribieron dichos DC y su vinculación con la ESI, una informante clave, por su cercanía en la producción de los DC, expresa,

No estaba en agenda en ese momento. Cuando yo llego al equipo en abril del 2009, ya estaba casi terminado el Diseño de 4to y estaría la mitad del de 5to, y bueno, había que producir el Diseño de 6to casi contra reloj. Pero no recuerdo. Yo iba a las reuniones del equipo y estaban los equipos de Construcción de la ciudadanía y de ESI, se ocupaban de sus cuestiones, pero en ningún momento le demandaban a las materias incorporación o transversalidad. Es algo que en ese momento, no (fragmento de entrevista, 2021)

Y sostiene que en ese momento no se pensó una articulación, como sí se requirió años más tarde, aunque quedara trunca esa iniciativa. La misma continúa argumentando,

Después sí, años más tarde, yo tengo un documento elaborado por la mitad, sí se nos solicitó. Cómo desde las distintas disciplinas estaría bueno incorporar la perspectiva de género y quedó ahí (...). En ese momento no era una preocupación, no fue pedido por la Directora (...) eso estaba ocurriendo por otro lado y [se pensó] que iba a derramar, porque si no hubieran pedido un apartado del Diseño, como fue solicitado el apartado

⁹⁶ En otro orden, pero en línea con el tratamiento creciente que se le ha dado a los estudios sobre los procesos de construcción de la memoria colectiva, sobre el pasado reciente en Argentina y Latinoamérica, en 2002, se crea la Maestría en Historia en la FaHCE; iniciativa que nace conjuntamente con dicha Unidad Académica y la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. La creación de una carrera de posgrado habla de una intención política de generar una formación específica en estos temas, en la universidad, además de las diversas medidas que se fueron implementando posteriormente en otros niveles educativos. .

de lectura y escritura en la enseñanza de cada disciplina para 4to, 5to y 6to (fragmento de entrevista, 2021)

Como expresa la consultada, en aquel entonces, el pedido explícito estuvo dirigido en incorporar un apartado dentro del DC con relación a la lectura y escritura, pero no respecto a la perspectiva de género, aunque –como manifiesta la informante– sí se solicitó posteriormente. Sin embargo, según expresa, quedó a mitad de camino y todavía no se han producido documentos que vinculen estrechamente estos campos.

Respecto a esta vinculación, justamente, la cátedra de PDPEH plantea cómo lxs docentes y lxs propios practicantes realizan una readecuación de los DC y que muchas veces se dificulta o resulta poco frecuente la articulación entre el DC y los lineamientos curriculares para la ESI. En palabras de una de las profesoras:

La sola idea de formular un recorte, de seleccionar, organizar contenidos, ya supone una readecuación de los Diseños y está bien que así sea. Pero bueno, sí es verdad que ya los Diseños tienen unos cuantos años y la perspectiva de género, los temas de la ESI han ido como ganando otra relevancia. Por eso, yo te decía al principio que, a veces, cuesta bastante la articulación entre el Diseño Curricular y los Lineamientos Curriculares para la ESI, que no surgen muy separados en el tiempo, pero sabemos también que la aplicación de la ley llevó su tiempo (fragmento de entrevista, 2021)

La entrevistada concluye abonando al planteo de que tanto la ESI (2006), como los Lineamientos Curriculares para la ESI (2008) se produjeron en tiempos semejantes a los DC de Ciencias Sociales e Historia, pero la incorporación de contenidos afines a la ESI llevaron tiempo. Y eso se debió, en parte, a las ideas, discursos y prácticas sostenidas en el código disciplinar generizado de la historia, predominantemente androcéntrico. Inferimos, entonces, que las discusiones en torno de la ESI se manifestaron en paralelo a la elaboración de los Diseños Curriculares (DC) de Ciencias Sociales e Historia.

En definitiva, por lo expuesto, planteamos que a lo largo del tiempo, el código disciplinar generizado de la historia permaneció sin grandes cambios, en relación a su carácter androcéntrico y a una baja presencia de la perspectiva de género y mujeres. Las políticas educativas de los '90 y 2000 referencian, excepcionalmente y genéricamente, a las mujeres en los CBC. En el caso de la LEN de 2006, si bien se

alude en los contenidos a la erradicación de las formas de discriminación contra la mujer, dichas cuestiones, junto a la perspectiva de género, se concentraron en las políticas educativas impulsadas desde la ESI y mantuvieron escaso diálogo durante el proceso de elaboración de los DC de Ciencias Sociales e Historia. Éstos ponderaron, entre otros aspectos, una perspectiva latinoamericana, una crítica al eurocentrismo, el estudio del pasado reciente y fortificó una historia social, aunque los sujetos “desde abajo” continuaron siendo varones y se postergó la mirada generizada a lo largo del tiempo.

A continuación, indagamos en lxs sujetxs que destacan los DC de Ciencias Sociales de 1º año e Historia de 2º y 3º año de Secundaria, de la Provincia de Buenos Aires, junto a las voces de docentes de PDPEH, docentes-graduadxs y en formación, afín de explorar cómo visibilizan a las mujeres en esa historia que enseñan, qué contenidos y temas abordan.

2. ¿Prácticas indómitas? Género y mujeres en la enseñanza de la historia, de la antigüedad al siglo XIX

Los DC de la Provincia de Buenos Aires es el marco normativo que siguen lxs docentes y docentes en formación, para pensar sus clases. A través de los formularios enviados de manera *online*, durante 2020 y 2021, se analiza la forma en que éstos se reapropian de los DC y cómo introducen/introdujeron la perspectiva de género y mujeres en la historia escolar.

A propósito del currículum prescripto, Hilda Lanza y Silvia Finocchio (1993), retomando a Graciela Frigerio (1989), plantean que el mismo deja zonas de incertidumbres, denominados espacios intersticiales. Seguidamente, las autoras se preguntan cómo efectivamente lxs docentes utilizan esos intersticios en su práctica cotidiana. Allí, justamente, nos interesa hurgar; es decir, exploramos en esa práctica cotidiana para conocer, primeramente, si incluyen a las mujeres como actrices del pasado en esa historia que enseñan, si las referencian de manera colectiva o individual y, en ese sentido, qué nombres propios aparecen. Asimismo, analizamos qué contenidos y qué temas aparecen e indagamos, también, si han incorporado la perspectiva de género, así como algún ejercicio de problematización de las masculinidades.

Teniendo en cuenta las voces de docentes de PDPEH, docentes con graduado académico y docentes en formación, elaboramos un mapa que visibiliza la

incorporación de contenidos vinculados a mujeres y género. Tomamos como referencia la temporalidad de los DC de Ciencias Sociales de 1° año e Historia de 2° y 3°; esto es, desde los orígenes de la humanidad hasta el siglo XIX. Para ello, contamos con las entrevistas en profundidad realizadas en 2021 a la cátedra de PDPEH, las encuestas efectuadas a docentes-graduadxs, quienes trabajan en diferentes escuelas de La Plata y alrededores, pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires, y que cuentan con una antigüedad aproximada de diez años. En el capítulo anterior, indicamos que pertenecen al Plan de Estudios '93 e ingresaron a la carrera de Historia de la UNLP, entre 2003/2005 y egresaron cerca del 2010- 2013. En el caso de lxs docentes en formación, respondieron de acuerdo a su planificación y práctica en el curso asignado en 2019 y, en su mayoría, pertenecen al Plan de Estudios 2011. El cuestionario fue enviado a treinta y ocho cursantes que concluyeron la materia, obteniendo diecisiete respuestas. Sus prácticas se desarrollaron en nueve escuelas de la ciudad y en dieciséis cursos (dado que hay un caso en donde ambas integrantes que conformaron la pareja pedagógica, contestó la encuesta). Contamos, entonces, con:

Cuadro N° 14: cantidad de respuestas de practicantes por nivel en la Escuela Secundaria

| Nivel educativo (1°-6° año) | Cantidad de respuestas de practicantes -2019- | Escuelas de La Plata |
|------------------------------------|--|---------------------------------------|
| 1° año de Ciencias Sociales | 1 | de Provincia de Buenos Aires |
| 2° año de Historia | 1 | de Provincia de Buenos Aires |
| 2° año de Historia | 1 | de Nación (colegio de la universidad) |
| 3° año de Historia | 1 | de Nación (colegio de la universidad) |
| 4° año de Historia | 5 (se incluye aquí a la pareja pedagógica, ambas respondieron la encuesta) | de Provincia de Buenos Aires |
| 4° de Historia | 1 | de Nación (colegio de la universidad) |
| 5° año de Historia | 7 | de Provincia de Buenos Aires |
| 6° año de Historia | (no hay respuestas) | (no hay respuestas) |

| | | |
|--|----------|--|
| | Total 17 | -Total de practicantes en Escuelas de la Provincia de Buenos Aires: 14 -Total de practicantes en Colegios universitarios, dependientes de Nación: 3 |
|--|----------|--|

Fuente: Elaboración propia

Dado que la mayor cantidad de docentes en formación realizan su práctica en escuelas que pertenecen a la Provincia de Buenos Aires (PBA), así como la experiencia de docentes-graduados se concentra en ellas, se analiza el marco normativo de la provincia, quedando para futuras indagaciones el relevamiento de programas de los colegios universitarios de nuestra ciudad, dependientes de Nación.

La experiencia de la cátedra de PDPEH revela que existe un interés por realizar las prácticas en ciclo superior, generalmente, en 4° y 5°, donde se aborda el siglo XX. El cuadro evidencia una mayor cantidad de practicantes en esos niveles. Para 4° año de la PBA, contamos con cinco respuestas y para 5° año, siete. En el resto de los niveles de 1° a 3°, obtuvimos entre una y dos respuestas.

El proceso de elaboración de los Diseños Curriculares de la PBA, comprendió las gestiones de los gobernadores Felipe Solá (2002-2007) y Daniel Scioli (2007-2015). En 2005, se realizaron consultas a docentes y, en 2006, se implementaron los pre-diseños curriculares como experiencia piloto en setenta y cinco escuelas de la región. En 2007, ya todas las escuelas secundarias básicas pusieron a rodar el Diseño Curricular de 1° año (ex 7° ESB). Durante 2008, continuó en 2° año (ex 8° ESB) y en 2009, se implementó en 3° año (ex 9° ESB)⁹⁷. De esta manera, se pensó un Ciclo Básico (1°, 2° y 3°) con materias pertenecientes a una formación común y un Ciclo Superior Orientado (4°, 5° y 6°) con una doble formación: una formación común y otra específica, acorde a la orientación elegida (Artes, Sociales, Naturales). Historia de 6° está específicamente dirigida para la orientación en Ciencias Sociales y Artes.

Los DC de Ciencias Sociales e Historia de la PBA, se encuentran organizados conforme a un orden cronológico⁹⁸. En 1° año, se especifican contenidos alejados en el tiempo,

⁹⁷ Las resoluciones de aprobación de los diseños curriculares son: 1° año Res. N° 3233/06; 2° año 2495/07; 3° año 0317/07.

⁹⁸ En términos generales, en Ciencias Sociales de 1° año, se aborda el proceso de hominización, el desarrollo de la agricultura, Grecia y Roma antigua y sociedad feudal. En Historia de 2° año, se estudian los siglos XV- XVIII, la conformación de la modernidad occidental, relaciones coloniales, modos de articulación entre centro y periferia y formación de los entramados socio-culturales en el contexto de consolidación del sistema capitalista. Estudios centrados sobre Latinoamérica. En Historia de 3° año, el

mientras que en 5° y 6° año, se explicitan temáticas más contemporáneas. Como venimos señalando, en las últimas décadas, la enseñanza de la historia diversifica sus actores de la mano de la “historia desde abajo”. Ahora, ¿qué sujetos históricos destacan los DC del siglo XXI⁹⁹ y cómo los apropian docentes y docentes en formación?

El DC de 1° año de Ciencias Sociales, de la PBA (2006), se encuentra organizado en tres unidades. Cada una de éstas se encuentra pensada y estructurada acorde a los distintos modos de vida y organizaciones socio-culturales correspondientes a los diversos espacios y tiempos que éste aborda. El mismo comprende una temporalidad extensa, desde los orígenes de la humanidad hasta la Edad Media. En la primera de las unidades titulada “muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humana”, emergen denominaciones como por ejemplo, “hipótesis sobre el origen del hombre” (DGCE-PBA, 2006, p. 74) o “Características de los primeros hombres: las facultades lingüísticas, la bipedación” (DGCE-PBA, 2006, p. 74). En relación con las formas de nombrar, Juan Carlos Ramírez Rodríguez (2006) plantea que en las Ciencias Sociales resulta habitual esta confusión en el uso del término “hombre”, al emplearlo de manera “genérica”, para denominar, en realidad, a la humanidad. Sin embargo, a lo largo del mismo surgen otras formas de expresión como vida humana, grupos humanos. La unidad II: “pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura”, menciona de manera general a la población que poco a poco se va asentando en el espacio. En la unidad III: “entre mundos, la experiencia de construcción del Occidente. Desarrollo de la división social del trabajo y transformaciones del espacio europeo”, se alude a diferentes actores a partir de señalar las formas de trabajo acorde a la época. No irrumpen nombres propios, ni referencias específicas de varones, ni mujeres.

En relación con los sujetos de la historia, la cátedra de PDPEH comienza a registrar ciertas recurrencias de temas y recursos, en cada uno de los niveles. Por ejemplo, para Ciencias Sociales de 1° e Historia de 2° y 3°, una docente enuncia:

siglo XIX, la expansión del capitalismo y la formación de los Estados nacionales en América Latina. En Historia de 4° año, se trabaja con la primera mitad del siglo XX, a nivel: mundial, latinoamericano y nacional. En Historia de 5° año, el DC se centra en la segunda mitad del siglo XX, en esas tres escalas: mundial, latinoamericano y nacional. Y en Historia de 6° año, se focaliza más que nada en el pasado reciente argentino, décadas del '70, '80 y '90.

⁹⁹ En el artículo “Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia” (Rocha, 2022) se retoma y amplía el análisis.

Aparecen algunos temas, te diría, como ya clásicos. Podríamos decir, y depende también de los Diseños Curriculares... Por ejemplo, en Primer año, cuando se ven las sociedades antiguas aparece esta idea de la historia de las mujeres en estas sociedades antiguas, cómo era la vida de las mujeres, esa vida cotidiana en Egipto, en Grecia, en Roma. En Segundo año, quizás ya se focaliza en la Edad Media, y bueno, cómo era la vida, trabajan la historia de las mujeres en la Edad Media. A veces, en esta historia de las mujeres, lo que cuesta un poco también es trabajar la diferenciación entre sectores o grupos sociales, no es lo mismo la vida cotidiana de una campesina, que de una mujer de la nobleza y a veces aparece la mujer en general. Eso también es una cuestión que se va problematizando, que se va charlando, que se va puliendo, mientras se escribe y reescribe la propuesta (fragmento de entrevista, 2021)

El testimonio advierte la sistematización de ciertos temas en cada nivel y la visibilidad de mujeres en términos colectivos, pero también, aclara la necesidad de una diferenciación dentro de la sociedad, lo que se inscribe en las perspectivas actuales en boga de interseccionalidad. Por su parte, las docentes acuerdan que, en los últimos años, en las propuestas de practicantes se evidencia una mayor presencia de las mujeres como agentes históricos. De esta manera, la cátedra comienza a identificar que ciertos temas se vuelven frecuentes y hasta mencionan cierta “institucionalización” de algunos de ellos. Una de las profesoras agrega que los jóvenes, mujeres y pueblos originarios suelen abordarse, mientras que afrodescendientes, migrantes, la comunidad LGBTQ+, aguardan, todavía, visibilidad.

Ahora bien, en una de las preguntas enviadas a lxs practicantes, se les consultó si habían incluido algún ejercicio de visibilización y/o problematización de las mujeres en la propuesta o en práctica y respondieron, en su totalidad, afirmativamente. Por caso, una docente en formación que realizó la práctica en un 1º año de Ciencias Sociales, expresa: “Tuvimos una clase específica acerca de Mujeres en el Antiguo Egipto, y un bloque de dos clases donde trabajamos Sociedad ateniense y espartana, poniendo el foco sobre las mujeres en ambas polis”. Y amplía, “Si bien en el caso de Egipto ejemplificamos casos particulares, el objetivo general era tratar sobre los sujetos colectivos”. Esta respuesta nos remite, por un lado, a una reapropiación de lo que indica el DC, aparecen esos espacios intersticiales a los que aluden Lanza y Finocchio (1993) y por otro, revalida lo que plantea la docente de PDPEH con relación al abordaje de las mujeres en las sociedades antiguas de Egipto y Grecia.

El DC de Historia de 2º año, temporalmente, aborda los siglos XV al XVIII y señala como contenidos generales la “conformación de la modernidad occidental, relaciones

coloniales, modos de articulación entre centro y periferia y formación de los entramados socio-culturales en el contexto de consolidación del sistema capitalista. Estudios centrados sobre Latinoamérica” (DGCE-PBA, 2007, p. 146). El mismo se encuentra organizado en cuatro unidades. La primera de ellas titulada “América y Europa: vínculos coloniales a partir del Siglo XV” menciona, primeramente, a las sociedades originarias, posteriormente se alude a temas vinculados al mundo europeo y se indica, entre otros contenidos, la “consolidación de la burguesía, crisis en los modelos de representación del mundo, nuevas concepciones del hombre y de sus relaciones con Dios” (DGCE-PBA, 2007, p. 152). Nuevamente, emerge una enunciación de “hombre” como equivalente a humanidad, que en realidad queda sujeta al varón. Otrxs sujetxs que aparecen referidos son: los comerciantes, mineros, oligarquía indiana, entre otros. Los actores sociales se diversifican y muchos de éstos son visibilizados a partir de ocupar diferentes actividades laborales, en su mayoría, espacios culturalmente asociados al sujeto varón. En este sentido, si bien se observa un corrimiento de aquella historia que ponderaba a “los grandes hombres”, el ingreso de otras voces del pasado no necesariamente contribuyó a que ingresaran las mujeres. La unidad II “La formación del mundo americano colonial”, en la fundamentación y aproximación a la unidad, se señala la necesidad de correrse de la mirada eurocentrada que, por largo tiempo, se ha hecho presente en la enseñanza de la historia y apunta a que los estudiantes investiguen en la diversidad cultural de los pueblos nativos de América, su conformación y organización social. Recordemos, este es uno de los aspectos señalados en la LEN, como contenido curricular. Puntualmente, cuando se detallan los contenidos a enseñar en el DC de 2º, los mismos se presentan de manera separada. Por un lado, se indica “América durante la organización del sistema colonial” y por otro, “Europa en la transición al capitalismo” (DGCE-PBA, 2007, p. 157-8). Entre los contenidos vinculados a América, se especifican las redes sociales para la explotación económica y la legitimación del poder de los españoles y se nombra a gobernadores, corregidores, señores de minas, hacendados, comerciantes, sacerdotes, indios (curacas). Diferentes dedicaciones y espacios de trabajo vinculados a lo masculino. La unidad III, “América y Europa en el contexto de formación del sistema capitalista”, propone el estudio de los procesos históricos de principios de siglo XVIII y los inicios del siglo XIX, vinculando las transformaciones surgidas en Europa (Revolución Francesa, Guerras Napoleónicas, Revolución Industrial) con los procesos de cambio acontecidos en América, abiertos por sectores de elite y los sectores

populares. Los contenidos que posteriormente se definen, presentan una división entre: la revolución Industrial en Inglaterra, en donde se destaca al proletariado y burguesía industrial. Allí, si bien se mencionan las condiciones de trabajo y explotación de mano de obra, no se indica específicamente la mano de obra empleada, además del proletario varón, mujeres y niños. Con relación a la Revolución francesa, se señalan las protestas campesinas, la nobleza y, posteriormente, se menciona la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. En este caso, las mujeres no sólo quedaron por fuera de este acuerdo de derechos en el pasado sino, también, en la selección de contenidos del DC. A posteriori se hace referencia a contenidos de América. Por último, en la Unidad IV: “formación de los entramados socioculturales latinoamericanos”. Allí se indica que dentro de esta frontera van a circular los “hombres de dos mundos”, los que conectan ambas sociedades: los conchavadores, lenguaraces, desertores, cautivos, refugiados, bandidos y mestizos y otros, que se constituyen en protagonistas de estos trabajos. Afloran, nuevamente, actores sociales “desde abajo” y se puede inferir que, dentro de las enunciaciones genéricas que se explicitan, se está haciendo referencia al sujeto varón en diversas situaciones. En suma, en el DC de 2º año, aparece una crítica a la visión eurocéntrica de la historia, la perspectiva latinoamericana, sujetos sociales “desde abajo” (preponderantemente varones), enunciados genéricos de “hombre” y una baja presencia de mujeres.

En el caso de las propuestas de practicantes que abordan la Revolución Industrial, suelen visibilizar a las mujeres y niños como mano de obra y para Revolución francesa, recurren frecuentemente a la Declaración de los Derechos de la mujer y la ciudadanía (1791) y la biografía de Olympe de Gouges (Pappier y Rocha, 2022). Asimismo, estas miradas intersticiales aparecen vinculadas a otros contenidos. El testimonio de una profesora en formación, que realizó su práctica en un curso de 2º año, expone la visibilidad de las mujeres y un abordaje en términos de género. La misma comenta que en su planificación destacó ciertas categorías como: Eurocentrismo - Patriarcado - Resistencia – Racismo y respecto a los actores sociales priorizó a: Pueblos Originarios - Brujas/Mujeres - Afrodescendientes - Colonizadores - Iglesia. La practicante aclara que en su propuesta y práctica trabajó:

El periodo inquisitorio. El problema que trabajamos fue la persecución a las mujeres en su rol de 'brujas', tanto en América como en Europa por parte de la Iglesia Católica. Trabajamos con varios [casos], dos particulares para poder pensar a las mujeres como sujeto colectivo: las brujas de Salem y un

caso de brujería en Santiago del Estero. Además leímos un texto de Socolow para pensar a las mujeres en la América Colonial (practicante, 2020)

Esta respuesta permite analizar, por un lado, la presencia de mujeres en la planificación y práctica en ese 2º año, desde la individualidad y como colectivo. Además, este recorte temático, y de sujetos, le permitió cuestionar interpretaciones existentes en términos historiográficos. En palabras de ella: “Nos permitió develar la agencia de las mujeres subalternas y el rol político de la brujería. Nos permitió sacar a las mujeres de esa esfera privada y de ese rol pasivo en que la historiografía ha querido encasillarlas” (practicante, 2020). Y agrega que, si bien fue una decisión incluir esta mirada en su propuesta pedagógica, también encontró la presencia de esta perspectiva en el aula, a partir de los pañuelos verdes:

Si bien estaba planificado abordar la problemática de género, me encontré con chicas de 14 años con sus pañuelos verdes en más de una mochila. La problemática estaba latente en el aula desde antes de mi entrada. Los temas los abordamos en las clases, leyendo, viendo videos y comentando (practicante, 2020)

El contexto de época aflora en el relato de la practicante. En el 2019, además de llevarse a cabo el Encuentro de Mujeres en La Plata, fue un año en donde los pañuelos verdes (representando la lucha por la sanción del aborto, seguro y legal) y pañuelos celestes (simbolizando a quienes adhieren a la campaña “salvemos las dos vidas”) habilitaron diálogos en las aulas sobre temas de género y mujeres.

Por su parte, el DC de 3º año de Historia comprende la expansión del capitalismo y la formación de los Estados nacionales en América Latina, centrándose en el siglo XIX. En la fundamentación, se alude a una crisis epistemológica de la Historia y, en ese marco, se plantea que ya no existe un paradigma de la investigación histórica, sino una diversidad de estrategias de investigación “que ponen en evidencia no sólo la heterogeneidad de enfoques, sino que marca en esta nueva Historia la pluralidad de protagonistas colectivos y de grupos subalternos, donde los actores sociales e incluso individuales ocupan un lugar preferente” (DGCE-PBA, 2008, p. 157). Posteriormente, aparece de manera destacada la importancia de recuperar las diversas voces del pasado. En esta oportunidad, sí se las nombra a las mujeres cuando se explicita el interés por focalizar en la vida cotidiana, en escenarios de la vida privada. En el DC se propone

estudiar estos aspectos en: “hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales, con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos” (DGCE-PBA, 2008, p. 158).

Dicho DC está organizado en cuatro unidades. La unidad I titulada “crisis del orden colonial. Guerras de la independencia”, divide los contenidos en dos, por un lado, “la sociedad tardo-colonial” especifica temas amplios como: “España en el siglo XVIII. La dinámica del sistema colonial. La realidad social del período; las redes de parentesco” (DGCE-PBA, 2008, p. 165) y por otro, “las Revoluciones de Independencia” (DGCE-PBA, 2008, p. 165). Como el título indica, allí se hace eje en las revoluciones y las guerras de independencia. La unidad II “cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX”, se organiza a partir de cuatro puntos: 1. Las consecuencias de las guerras de independencia: transformaciones de la estructura social y económica. Entre los contenidos que se detallan se indica el impacto de las guerras en la vida cotidiana, 2. El Río de la Plata después de la Independencia, resalta como actor social la elite porteña, los mismos continúan mencionando a los campesinos y la burguesía, 3. Los conflictos políticos de la postindependencia. Este apartado señala otrxs sujetxs, sin embargo, los mismos se reducen a espacios y acciones llevadas a cabo por varones, como es el caso de los caudillos o la elite dirigente. Se destacan sujetos varones que, desde diferentes espacios, poseen y ocupan lugares de poder. La dominación masculina (Bourdieu, 2000) se hace presente no sólo en aquel contexto histórico, sino que también tiñe y se cuele en el documento, evidenciando una visión androcéntrica de la historia. 4. “El proyecto de la Confederación Argentina en tiempos de Rosas”, los contenidos de este ítem van en la misma línea, espacios de poder ocupados por ciertos varones, así como lugares de prestigio y distinción como lo fue el grupo de la Generación del 37. La Unidad titulada “transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo” en la fundamentación aparecen referenciados los obreros y la burguesía. Como señalamos anteriormente, la historia “desde abajo” se manifiesta y consolida en los Diseños Curriculares del siglo XXI. Sin embargo, la presencia de ciertos sujetos masculinos continúa primando. Sujetos hegemónicos, que ocuparon un lugar distinguido, de poder, como la burguesía, pero a su vez, la clase obrera tiene otro gran protagonismo, además del poder que construyeron históricamente en términos colectivos, conquistaron un espacio en la historiografía y en la enseñanza. La última unidad, “organización de la Argentina moderna, historia de contrastes”, se estructura bajo cuatro apartados y se

nombra a: terratenientes, chacareros, peones, jornaleros, elite oligárquica. Nuevamente aparece, por un lado, el enfoque “desde abajo”, y por otro, referencias a tareas laborales en donde prima una mano de obra masculina, así como roles de poder ocupados por varones.

En el caso de lxs docentes graduadxs¹⁰⁰, hay quienes indican una incorporación en 3°. En este caso, una docente indica:

Incorporo la perspectiva de género abordando los ejes de la historia colonial y del siglo XIX a partir de relatos de vivencias y personalidades que no figuran en el manual o bien lo hacen de forma marginal. También, elaboro un discurso tendiente a visibilizar las diferencias sexo-genéricas del relato histórico. En ambos años [aludiendo a 2° y 3°], se incorpora con visibilidad (docente-graduada).

Esta respuesta evidencia, por un lado, que trabaja el período de historia colonial y del siglo XIX, con perspectiva de género. Por otro, da cuenta del lugar secundario y excepcional que se le ha dado en los manuales, aspecto aludido anteriormente. En este caso, se aborda dicha perspectiva a partir de relatos de vivencias y biografías. Además, expresa que elabora un discurso para trabajar las diferencias sexo-genéricas, lo que nos remite a la definición de código disciplinar, en tanto, ideas, discursos y prácticas. En este caso, ese discurso discute con la visión androcéntrica y homogénea de la historia.

Otra docente-graduada especifica cómo enseña estos temas en 1°, 2° y 3° año. En este otro relato aparece, también, la posibilidad de incorporar estas perspectivas apelando a biografías e historias de vidas de mujeres. La docente especifica esto al momento de enseñar en 1° año, Grecia y Roma antigua, en 2° año problematiza el rol de la mujer oriental y occidental, desde una mirada relacional y en 3° año, menciona que trabaja con un texto de Joan Scott, en alusión a la mujer trabajadora en la Revolución Industrial y posteriormente, enseñando el siglo XIX y las guerras de independencia, incorpora y toma como referencia la participación de Juana Azurduy.

Por su parte, a lxs docentes en formación se les preguntó por la problematización de las masculinidades en la propuesta y práctica¹⁰¹. De las diecisiete respuestas recibidas,

¹⁰⁰ Se les preguntó si en la práctica incluyen la perspectiva de género y/o historia de las mujeres. Formalmente se les preguntó: 4. ¿Incorpora la perspectiva de género y/o historia de las mujeres en sus clases? ¿En qué año ha podido incorporar con mayor visibilidad estos temas? Podría expresarse en su respuesta.

¹⁰¹ Específicamente se les envió las siguientes preguntas: 5. En la propuesta didáctica o en la propia práctica, ¿incorporaste o propusiste/propusieron algún ejercicio de problematización de las

once practicantes responden que no abordaron en sus propuestas, ni en la práctica, cuestiones referidas a las masculinidades, mientras que seis de éstos argumentan que sí. Por ejemplo, en una de ellas se plantea “(...). El tema de la masculinidad lo vimos con relación a un capítulo de Federici llamado "La domesticación de las mujeres y la redefinición de la feminidad y la masculinidad: las mujeres como los salvajes de Europa" (practicante, 2020). Otrxs, lo abordaron con relación a la Revolución francesa, problematizando quiénes fueron los protagonistas de esa revolución y “la mirada clásica sobre la Revolución Francesa que reconoce la agencia solamente en los actores políticos masculinos” (practicante, 2021). Por su parte, de las once respuestas que argumentan no haber incorporado la problematización de las masculinidades, dos de éstas señalan su no inclusión por falta de información; otras dos, por falta de materiales didácticos y el resto (siete), alude a que fue por otros motivos.

Asimismo, desde la cátedra de PDPEH se advierte esta fuerte presencia de la historia de las mujeres en propuestas de practicantes pero, sin embargo, ciertas ausencias de temas vinculados a la ESI, que sería interesante incluir y en los que se trabaja en la cursada,

Me parece que se hace más evidente esa historia de las mujeres y no esa historia que incluye una perspectiva de género, cómo son los vínculos entre varones y mujeres, las nuevas configuraciones familiares, la construcción de estereotipos, las nuevas masculinidades, la masculinidad hegemónica, son temas que no se abordan (...). El gran ausente tiene que ver con las masculinidades, pensar, desnaturalizar, historizar esas masculinidades hegemónicas, no ha sido objeto de estudio todavía, al menos en las propuestas que a mí me ha tocado leer. Y tampoco me parece que es un tema que esté presente en las escuelas (fragmento de entrevista, 2021).

Se puede inferir que la problematización de las masculinidades, sobre todo de las masculinidades hegemónicas (Connell, 1997), es un tema, hasta el momento, poco trabajado por practicantes, tal vez, en parte, por cuestiones de formación. En términos teóricos, este enfoque resulta relativamente reciente en la carrera. Si bien en 2017 se dictó una materia específica, “Problema de historia argentina: Masculinidades a debate. Desarmando modelos, preguntas y problemas”, a cargo de la profesora Adriana Valobra, su cursado fue optativo. Pero también, siguiendo a Bourdieu (2000), se puede

masculinidades? 5.1.1. ¿Sobre qué período trabajaste/trabajaron?¿Respecto de qué proceso o problema de investigación? 5.1.2. ¿Sobre qué sujeto/s (individual o colectivo)?5.1.3. ¿Te/les permitió esta inclusión cuestionar alguna de las interpretaciones existentes en términos historiográficos? ¿Cuál? 5.2. No lo incorporaste/incorporaron por (se puede indicar más de una opción): a.Desinterés y/o considerarlo irrelevante, b.falta de información, c.falta de materiales didácticos, d. otros.

pensar que esta problematización no abunda producto de la dominación masculina, hegemónica, es decir, dado que la misma prescinde de justificación. Y como plantea Moreno Sardá (2020), por el enquistamiento de esta visión que viene desde el sistema escolar y se cuela en la formación profesional. Estos resultados contrastan con las respuestas ante la visibilidad de las mujeres, en donde los diecisiete practicantes contestan que sí incluyeron su problematización.

En efecto, el testimonio de docentes de PDPEH, docentes con grado académico y practicantes permite vislumbrar ciertos espacios intersticiales de la práctica cotidiana. A través de sus voces podemos conocer cómo releen los DC, cómo están pensando en el presente a lxs sujetxs del pasado y qué temas, categorías, discursos, biografías y materialidades presentan en cada nivel. A partir de estos ejemplos, se puede inferir cierto corrimiento respecto de esa impronta androcéntrica enquistada en el código disciplinar de la historia. Las prácticas de docentes, y docentes en formación, revelan una diversidad de tópicos en donde las mujeres afloran como agentes de la historia enseñada, tensionando el devenir androcéntrico. Al mismo tiempo, abren la posibilidad de mapear en qué contenidos y qué sujetxs, de la antigüedad al siglo XIX, visibilizan.

A partir de las fuentes consultadas concluimos, parcialmente, observando un mayor tratamiento de temas vinculados a mujeres en la historia, más que la perspectiva de género o una problematización de las masculinidades. Esto puede deberse, en parte, a que la formación de la carrera posee esa tradición y eso se traduce, aunque no necesariamente, en que lxs practicantes cuenten con mayores herramientas formativas y recursos, al momento de pensar sus planificaciones y clases.

Cuadro N°15: Mujeres y género en la enseñanza de la historia, de la antigüedad al siglo XIX. Mapa construido a partir de las voces docentes de la cátedra de PDPEH, graduadxs de Historia y docentes en formación, cohorte 2019:

| Escuela Secundaria Diseños Curriculares de Cs. Sociales e Historia, de la Provincia de Buenos Aires. | Contenidos/temáticas/referencias colectivas e individuales |
|--|---|
| Ciencias Sociales, 1º año, desde los orígenes de la humanidad hasta la Edad Media, siglo XV | <ul style="list-style-type: none"> -Mujeres en Egipto antiguo -Mujeres en la sociedad ateniense (problematización de la ciudadanía en Atenas en donde la mujer queda excluida) y espartana -Mujeres en Roma antigua -Vida cotidiana de las mujeres en Egipto, Grecia y Roma antigua |
| Historia, 2º año siglos XV al XVIII | <ul style="list-style-type: none"> -Vida cotidiana de mujeres en la Edad Media, mujeres campesinas, mujeres de la nobleza -Edad Media, problematización de la mujer islámica y mujer occidental. -Mujeres/Brujas (persecución de las mujeres en su rol de “brujas” en América y Europa) |
| Historia 3º año Siglo XIX | <p>Historia europea</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mujeres en la Revolución francesa, su participación. Se acude frecuentemente a la figura de Olympe de Gouges -Revolución industrial, como mano de obra en las fábricas. Rol de las mujeres en las transformaciones del mundo del trabajo. (los contenidos de la Revolución Francesa e Industrial suelen abordarse en 3º pero en realidad pertenecen al DC de 2º) <p>Historia Latinoamericana</p> <ul style="list-style-type: none"> -Siglo XIX, Guerras de Independencia, se recurre a la figura de Juana Azurduy <p>Historia Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se puntualiza en ciertas mujeres, ejemplo, Encarnación Ecurra |

Fuente: Elaboración propia

3. Experiencias intersticiales: enseñar el siglo XX con perspectiva de género y mujeres

Los DC de Historia de 4º y 5º año abarcan una escala a nivel mundial, regional y local, del siglo XX. A grandes rasgos, el DC de 4º año toma como objeto de estudio la primera mitad del siglo XX, y deja, para 5º año, la segunda parte. Dichos documentos fueron socializados en 2009 y sometido a diversas instancias de consulta. En la ciudad de La Plata, puntualmente, se realizó una reunión con docentes de Historia en ejercicio: “a la reunión asistieron más de 150 profesores de escuelas de gestión pública y de gestión privada de la provincia (...) De esa reunión, entre profesores y autores de la normativa curricular, surgió la decisión de escala y periodización vigente hasta la actualidad en la provincia de Buenos Aires” (Cuesta y Rocha, 2020, p. 70). Los mismos proponen una revisión de los grandes relatos, otorgándole mayor lugar y relevancia a la nueva historia social, a los sujetos devolviéndole “carnadura histórica” (Lorenz, 2006).

El DC de 4º año se encuentra organizado en cuatro unidades. En la presentación de los contenidos previo al desarrollo de cada unidad, aparecen mencionados diferentes actores sociales, entre ellos, obreros, burguesía, sectores populares. En la Unidad 2 “De la Primera Guerra Mundial a la crisis del 30”, a escala mundial, se explicitan contenidos en relación con el estallido de la Gran Guerra, los escenarios, sus contendientes, el mundo durante su desarrollo y los posteriores cambios políticos, sociales y económicos. Posteriormente, emergen contenidos vinculados a América Latina, aparece el nuevo rol del sistema mundial de EEUU, el crac de la bolsa de Nueva York en 1929 y crisis económica que continúa a nivel mundial. La unidad concluye con contenidos de Historia Argentina, aludiendo a la Ley Sáenz Peña incorporando un interrogante ¿un cambio desde arriba o desde abajo?

En relación con ésta última, destacamos que la problematización de la Ley Sáenz Peña es un contenido frecuentemente utilizado por practicantes para cuestionar el carácter universal masculino de la Ley. Es decir, la exclusión de las mujeres en ese proceso. Al respecto una docente de la cátedra de PDPEH esboza,

En el siglo XX, hay como un gran tema que son los derechos políticos y la ciudadanía de las mujeres. La primera mitad del siglo XX en Argentina, con la ley Sáenz Peña, cuando se habla del voto universal y las mujeres no tienen acceso al voto y después, finalmente, cuando sí aparece el voto femenino, con el peronismo. Ahí son como dos grandes momentos donde

también aparece el tema y generalmente se aborda, te diría, casi siempre (fragmento de entrevista, 2021).

Por su parte, otra docente de PDPEH señala otros temas habitualmente abordados y otros, hasta el momento poco trabajados,

En torno a la política aparecen las figuras, Eva Perón, Encarnación Ezcurra, pero bueno, es como un puntapié para observar qué pasa con el resto de la sociedad con relación a estas grandes figuras. Después, aparecen en relación con la guerra, están apareciendo mucho en relación con la participación en la guerra, con relación al trabajo, la participación de la mujer en cualquier circuito comercial, o mercado laboral (...). Cuando digo la guerra, es todo, las organizaciones armadas, ese atravesamiento de la mujer que lucha con armas, con la palabra, porque también aparecen las mujeres periodistas, educadoras, sufragistas. Creo que ahí, aparece más que nada en relación con las mujeres y la política, se hace más visible. Después, otras cuestiones no son tan discutidas, digo, por ejemplo, mujer y maternidad, domesticidad o, vos me decías cuestiones de género, nuevas masculinidades, jamás apareció, todavía no he visto nada de eso (fragmento de entrevista, 2021).

Lo que expresa la profesora se manifiesta, también, en las voces de practicantes. Enseñando contenidos de 4to año, se visibiliza a las mujeres en el ámbito político, usualmente, a partir de las sufragistas.

En el caso de docentes-graduadxs, cuatro de las ocho personas encuestadas manifiestan que les resulta más fácil incorporar la perspectiva en ciclo superior, es decir, en 4to, 5to y 6to año. En dos respuestas, a su vez, plantean que lo abordan en otras materias, como Sociología y Trabajo y Ciudadanía, más que en Historia. Puntualmente esbozan: “Incorporo poca perspectiva de género y/o historia de las mujeres. En los años que incorporo mayor visibilidad al tema es en los correspondientes al ciclo superior (4°, 5° y 6°) y sobre todo en materias que no son historia. Por ejemplo, en sociología o trabajo y ciudadanía” (docente –graduado). En otra se expresa: “sí, en la medida de lo posible. Especialmente, en 4to año y el bachillerato para adultos” (docente –graduado). Y otra profesora manifiesta: “Sí, incorporo la perspectiva de género e Historia de las mujeres ya que nos enmarcamos en la ley de Educación Sexual Integral (N°26.150). En general, trabajamos sobre las familias, moralidades y comportamiento, los cuidados personales, la trata de personas, las trabajadoras y luchadoras de los derechos sociales, civiles de las mujeres, despenalización del aborto a través de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)” (docente-graduada). En esta última

respuesta aparecen referenciados los cinco ejes de la ESI: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos (Resolución del CFE N° 340/18).

Por su parte, también contamos con cinco respuestas de practicantes para analizar cómo pensaron y enseñaron la historia de 4° año. Por ejemplo, la pareja pedagógica que respondió el formulario, trabajó las categorías de dominación y resistencias, abordando contenidos de Historia Argentina y mundial, de la primera mitad del siglo XX, para dar cuenta de la complejidad de las relaciones sociales. Respecto al período, las practicantes destacaron diferentes sujetxs: sectores populares, migrantes, trabajadores, estudiantes, mujeres, entre otros y agregan que la categoría de dominación les permitió plantear diversas opresiones como las de clase, género y etnicidad, es decir, se posicionaron desde una perspectiva interseccional o de imbricación (Falquet, 2022). Las docentes en formación no sólo visibilizaron a las mujeres como protagonistas de la historia, sino que procuraron atravesar la perspectiva de género en la propuesta. Además, destinaron algunas clases específicas para profundizar esta mirada, proponiendo, por ejemplo, el movimiento sufragista y la creación del partido feminista en Argentina. Si bien divisaron a las mujeres en términos colectivos, también lo hicieron a partir de ciertas figuras como la de Julieta Lanteri. Por su parte, la pareja pedagógica expresa que abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva interseccional, les permitió cuestionar interpretaciones en términos historiográficos, tal como se expresa seguidamente:

(...) teniendo en cuenta el género, la clase y el origen étnico, entre otras dimensiones, nos permitió cuestionar la visión decimonónica que posee un fuerte peso en la historiografía tradicional, la cual construye al sujeto universal como hombre, blanco, moderno, propietario y europeo, negando e invisibilizando nuestras identidades y realidades. De esta manera, pensar en las mujeres, en los migrantes, en las mujeres migrantes, nos permitió tejer puentes de diálogo con los estudiantes, brindando un nivel de profundidad y análisis sobre la realidad que tuvo una potencia sumamente interesante (practicante, 2020).

Se desprende de las voces de las practicantes, cómo la perspectiva de género les permitió abrir hacia el análisis de aspectos historiográficos, además de problematizar las relaciones sociales en un tiempo y espacio determinado, en términos históricos. Las categorías de dominación y resistencia les sirvieron para cuestionar el carácter eurocéntrico de la historia y la perspectiva interseccional para poner en diálogo otras

categorías como la de etnicidad, clase y género. La práctica de estas docentes en formación habla de cómo están pensando una historia más polifónica y cómo deciden enseñarla.

Traemos otro ejemplo, en otro 4º año, en donde un practicante hace foco en Historia Argentina y toma el período 1930-1946. Con relación a lxs sujetxs que selecciona en su planificación comenta que visibilizó terratenientes, sectores medios, sectores populares (clase obrera y desocupados); analizando la vida cotidiana, forma de organización y lucha. Y en relación con las mujeres, agrega,

Principalmente, el enfoque se centró en poder analizar la situación social de las mujeres durante este período [aludiendo a fines de siglo XIX y mediados del siglo XX], resaltando tanto la configuración sociocultural, el modelo de género construido y legitimado legalmente por el Código Civil de 1865, que acompaña el proceso de formación del Estado-Nación argentino y que condenó a la mujer a su "invisibilización" y a su reclusión en el ámbito doméstico. Luego de este diagnóstico, nos centramos en estudiar las principales acciones de resistencia femeninas, a partir de la acción de ciertas pioneras y colectivos, en búsqueda de la igualdad de derechos civiles y políticos. También, se buscó trabajar sobre el rol de las mujeres tanto en los partidos políticos como en los sindicatos, en relación con la esfera de la producción y las huelgas.

También, se buscó poder conectar las luchas de las mujeres en el pasado con los reclamos recientes de colectivos feministas, permitiendo reflexionar y visualizar a las mujeres como un actor social que permanentemente reivindicó la obtención de derechos (practicante, 2020).

El eje de derechos, tanto desde la exclusión como conquistas, le permitió a su vez trabajar la relación pasado-presente. Asimismo, expresa que trabajó con biografías específicas pero, también, haciendo referencias a ellas de manera colectiva. Y puntualiza en:

(...) El rol pionero de las primeras líderes feministas que postularon la igualdad civil y el acceso a los derechos políticos, entre ellas Julieta Lanteri, Elvira Rawson, Alicia Moreau de Justo, Salvadora Medina Onrubia. Conocer datos biográficos y sus acciones principales.

- La formación de organizaciones feministas varias, tanto partidarias (vinculadas al socialismo, radicalismo o anarquismo) como de distinto tipo y motivación, que reivindicaron la "elevación" de la mujer". En este plano, se prestó especial atención al Partido Feminista Nacional, de carácter único en la Historia argentina, que se presentó, ante la oposición y la desaprobación de muchos, a elecciones en Capital Federal.

- La participación política más amplia de las mujeres en organizaciones sindicales y en manifestaciones populares y/o en la protesta social. Casos

paradigmáticos analizados sobre el rol de las mujeres tanto en la huelga de inquilinos de 1907 como en la huelga del sector de la construcción en 1935. - Por último, se finalizó la temática con el tratamiento de la obtención del sufragio femenino bajo el gobierno peronista en 1947, teniendo una importancia enorme en materia de ampliación de derechos de las mujeres, quienes tendrían asegurado un lugar más justo y el derecho legitimado a participar políticamente tanto en cargos públicos como en la práctica política cotidiana e institucional (practicante, 2020).

Las mujeres, como voces del pasado, ingresan frecuentemente en las clases de historia con temáticas vinculadas a los derechos. Generalmente, con relación a la ciudadanía femenina en Argentina (Pappier y Rocha, 2022). Si bien usualmente se recurre a la figura de Julieta Lanteri, en este caso, este practicante, menciona otras mujeres como Elvira Rawson, Alicia Moreau de Justo, Salvadora Medina Onrubia. El eje de derechos les permite a lxs practicantes visibilizar la lucha de las mujeres a lo largo del tiempo, establecer puentes temporales, pasado-presente, o presente-pasado. Algunxs optan por trabajarlo específicamente al momento de abordar peronismo, otrxs se sirven de una cronología más amplia, buscando antecedentes de principios de siglo XX y otrxs, a su vez, extienden el análisis hasta llegar a los derechos conquistados durante el siglo XXI. Esta exclusión de las mujeres del pasado nacional, junto a otras identidades a las que alude el practicante en sus respuestas, sedimentó una forma particular de comprender y enseñar la historia. Sobre esas bases se edificó el código disciplinar de la historia, que se fue tejiendo a lo largo de los años, manteniendo la hegemonía de ciertos sujetos varones. En su momento, “los grandes hombres”, y posteriormente, a partir del ingreso de la historia “desde abajo” se destaca, sobre todo, lo relativo al movimiento obrero. Se puede inferir, entonces, que el ingreso de las mujeres en la enseñanza de la historia es un fenómeno no sólo lento y gradual, sino relativamente reciente y creciente en los últimos años. La práctica cotidiana de docentes y la experiencia de lxs docentes en formación permiten conocer espacios intersticiales en donde se plantea un cuestionamiento al androcentrismo y donde aparece la voz de otrxs sujetxs, además de los varones hegemónicos. Con ello, la historia social se diversifica y amplía al tiempo que emerge otra forma de pensar y enseñar la historia política. El abordaje de la Historia de las Mujeres y la perspectiva de género les habilita otros matices políticos, por ejemplo, analizando la participación política en cargos públicos. Asimismo, cabe señalar que esta institucionalidad que plantean las docentes de PDPEH, de temas en

donde se referencia a mujeres, en algunos casos, y como se analizará en el próximo apartado, se edifica sobre clases puntuales o especiales.

Continuando con el DC de 4º año, el mismo menciona la transición hacia una democracia ampliada y la vida política durante el yrigoyenismo. En la Unidad 3. “De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial”, por caso, se explicitan contenidos siguiendo esa línea de escala mundial, regional y local. Una practicante que abordó contenidos de dicha unidad, para el plano europeo trabajó con el período 1939-1945 y para historia Argentina, la llamada década infame y sus aspectos políticos, económicos y la participación del movimiento obrero. A su vez, visibilizó a las mujeres vinculando contenidos referidos al espacio europeo y argentino. La misma especifica que trabajó “el rol de las mujeres en la segunda guerra mundial. El rol de las mujeres en los movimientos obreros argentinos (1935 y 1936)” (practicante, 2020).

Otra docente en formación, en otro 4º año, construyó ciertos contenidos tradicionales o “clásicos” que pertenecen a la unidad 2 y 3 del DC y suma, por ejemplo, la participación de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial y explicita “Reflexión sobre el concepto de guerra y nociones de sentido común entorno al rol de las mujeres en la guerra); Ideología racial Nazi (Manipulación de medios propagandísticos Nazis, Persecución Homofóbica y antisemita, La homofobia hoy)” (practicante, 2020). La practicante visibiliza a las mujeres en la guerra y se propone cuestionar ciertos lugares comúnmente asociados a lo masculino, al arquetipo viril (Moreno Sardá, 2020), y a su vez, introduce temas pocas veces considerados en las propuestas pedagógicas, como la persecución homofóbica, llevando la temática al presente.

Respecto a Historia Argentina, en la unidad 3 del DC, aparecen nombres propios de aquellas personas que ocuparon cargos en el poder, en este caso se alude a las presidencias de Ortiz y Perón. También se mencionan el movimiento obrero, el ejército, la iglesia; ámbitos donde emergen representaciones de masculinidad hegemónica (Connell, 1997), con diferencias, pero un poder verticalista como denominador común, que se alimenta y reproduce. El DC cierra con la Unidad 4. “Los legados de una época” con contenidos sobre el Genocidio Armenio y la Shoá.

Por su parte, a lxs practicantes se les consultó si durante la práctica surgió la posibilidad de abordar la perspectiva de género/s en clase. Quince, de los diecisiete que respondieron, señalan que sí, y dos que no, pero no dieron mayores detalles. Por caso, un practicante de 4to año, expresa que dicha perspectiva se concentró más que nada en las dos clases donde abordó Historia de las mujeres, haciendo eje en la ausencia y

presencia de ciertos derechos en el pasado y el presente. Este practicante, a su vez, expone cómo, en el fragor de la clase, las estudiantes tomaron la voz, aludiendo a la lucha por el aborto y la violencia de género. En el relato surge, nuevamente, el clima de época y cómo en el aula estaba instalado el debate e interés. Otra practicante, del mismo nivel, esboza: “(...) cuando hicimos las primeras observaciones en la escuela vimos que habían muchos afiches y carteles con frases que cuestionaban los roles tradicionales de género o las imposiciones sobre todo a las mujeres (...)” (practicante, 2021). Esta respuesta permite plantear algo semejante a lo expresado por la practicante de 2º año, nos referimos a que si bien fue algo pensado y planificado desde sus propuestas, al momento de ingresar a la escuela, y al aula, los temas estaban presentes. La practicante, en este caso, menciona los afiches y carteles que encontraron cuando ingresaron a la escuela, en donde se cuestionaba los roles de género naturalizados y construidos socialmente y señala el interés que estos temas despertaron en el aula. Se infiere entonces, el ingreso de la ESI en la escuela y, en particular, en clases de Historia.

El DC de 5º año, “Un mundo poscolonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina. Segunda mitad del siglo XX”, comprende cinco unidades. La Unidad 1 –“Ejes para una mirada general. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales”- especifica contenidos atendiendo aspectos centrales y generales de las tres escalas geográficas: mundial, latinoamericano y nacional¹⁰². En la Unidad 2. “El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)”, explicita enunciados generales que aluden a un contexto y proceso, entre ellos, el fin del stalinismo, el Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia, la Revolución Cubana, el derrocamiento del peronismo y las políticas de desperonización, entre otros. Nuevamente aparece la clase obrera como uno de los actores protagónicos. En la Unidad 3, titulada, “Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios” aparecen como sujetos espacios representados, ocupados por varones o en donde se hace alusión a éstos. Dado el contexto histórico de los '70, se menciona a: militares, la iglesia, sacerdotes Tercermundistas. En cuanto a la Historia Argentina, la dictadura de Onganía, el Cordobazo y la participación de obreros y estudiantes, las

¹⁰² Específicamente puntualiza: La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra Fría: un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista.--El Tercer Mundo: subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada “Teoría de la Dependencia Latinoamericana”. Revoluciones anticoloniales y procesos de descolonización. -- El legado de los años peronistas. La Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos. (DGCE-PBA, 2011, p. 14).

organizaciones sindicales, grupos guerrilleros. Nuevamente, la trascendencia se la llevan ciertos actores masculinos.

Respecto de los intersticios en la práctica cotidiana que dan cuenta de una visibilidad de mujeres y abordaje de género en 5º año, por ejemplo, un practicante delimitó contenidos de la unidad 2, puntualizando en el peronismo y planteó un recorte en “la figura de Eva, la discusión sobre el rol de la mujer para la ‘familia ideal peronista’ ” (con extractos de Diez consignas para la mujer peronista por Eva para la revista Mundo Peronista) y el funcionamiento del Partido Peronista Femenino” (practicante, 2020). Otra practicante alude que visibilizó a las mujeres en su práctica, destacando a “Cecilia Grierson, Julieta Lanteri, Evita. Mujeres trabajadoras socialistas y anarquistas. Mujeres peronistas”. En ambos casos, se trabajó con Historia Argentina y se le dio voz a las mujeres desde las luchas políticas, económicas y sociales. Otra pareja de practicantes que abordó contenidos de diversas unidades expresa:

Trabajamos sobre mujeres cuando hablamos sobre la obtención del voto femenino en Argentina, en el segundo peronismo, las mujeres en la resistencia peronista, las mujeres y las relaciones de género y las mujeres y el cordobazo. También, sobre las mujeres y el trabajo sexual en las obras de Berni. Lo que intentamos en todas las actividades es generar una pregunta sobre los roles de género y quiénes son lxs protagonistas de la historia tendiendo puentes con el presente (practicante, 2020).

Algunxs practicantes señalan que durante el primer gobierno peronista aparece la ley y el voto femenino y en el segundo, la llegada de las legisladoras a la cámara. Eso les permite trabajar el eje derechos, la conquista de éstos y cuestionar los espacios de poder históricamente reservados para el sujeto varón, muchos de los cuales hoy en día continúan. La visibilidad de las mujeres en el Cordobazo es otro de los temas que está surgiendo con fuerza en las propuestas, en particular, a partir de la revisión que significó la investigación y los recursos visuales que han comenzado a circular. Otra pareja de practicantes, retomando la escala latinoamericana, visibilizó a las mujeres en la Revolución Cubana planteando la participación de algunas mujeres en términos individuales y, en el caso de la Revolución Boliviana, en términos colectivos.

Por su parte, la unidad 4 del DC. “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”; allí se enuncian contenidos de manera general. Los últimos comprenden la dictadura cívico militar en Argentina y la década de los ’80. Dada la periodicidad que

abarca este DC, el mismo da lugar a los contenidos señalados en la LEN en torno al terrorismo de Estado y el eje historia y memoria. Por otra parte se da lugar a la historia contemporánea y reciente. La última unidad, la unidad 5 –“Los legados de una época”-- recupera aspectos centrales de las tres escalas (mundial, latinoamericana y nacional) indicando la disolución del mundo bipolar y la consolidación y crisis de las democracias.

En el caso del DC de 6° año, el mismo fue pensado específicamente para la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales y en Arte. Allí se profundizan contenidos abordados en los DC de 4° y 5° año, centrando la mirada en el tiempo histórico, en la multiperspectividad y en incorporar contenidos teóricos y metodológicos propios del campo de las Ciencias Sociales. El mismo retoma la Historia Reciente Argentina y la historia Oral con la intención de abordar tales enfoques en proyectos de investigación escolar y con ello, la búsqueda, formulación de hipótesis por parte de los estudiantes. Se profundizan contenidos en torno al pasado reciente y el eje historia y memoria, como se indican en la LEN¹⁰³.

Respecto a problematizar las masculinidades en el siglo XX, surgen algunas propuestas que trabajaron, por ejemplo en 4° año, “persecución homofóbica y antisemita. La homofobia hoy”, en un registro pasado-presente. En 5° año, con la revuelta de Stonewall en EEUU en 1969, en el plano local, a partir de analizar las masculinidades y relaciones de poder durante el gobierno de Frondizi, estudiando a militares, políticos, empresarios, obreros y sindicalistas. Por otra parte, una docente en formación, que realizó su práctica en un 5° año, expresa:

Recuerdo que en la clase de juventudes trabajamos sobre un texto de Isabella Cosse dónde vimos las relaciones y los roles de género. Qué era lo que pasaba con los hombres, qué era lo que pasaba con las mujeres. Luego, salió pensar la relación de las disidencias. En la planificación, incluimos para trabajar el Frente de Liberación Homosexual, pensando en los '70, rompiendo con los cánones de lo que era "ser hombre", pero no llegamos a dar la clase (practicante, 2020).

¹⁰³ El DC se estructura en tres unidades, la Unidad 1. “Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina”, atraviesa a su vez las unidades 2 y 3, dado que aloja problemas teórico-metodológicos. La Unidad 2. “Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación” propone la elaboración de un proyecto de trabajo con relación a ciertos problemas historiográficos. La Unidad 3. “Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo. Problemas de investigación” explicita contenidos de ambas décadas, mencionando, entre ellos, el retorno democrático, la CONADEP, el juicio a las juntas y el libro *Nunca Más*. La “teoría de los dos demonios” y sus respectivas críticas. Las leyes sancionadas en aquel entonces como la de Punto Final y Obediencia debida, entre otros.

Asimismo, una docente de PDPEH evoca una propuesta de 2021 en donde se visibilizó a la comunidad LGBT en tiempos de la última dictadura argentina y agrega: “no fue un eje sino que conceptualizó quiénes eran los desaparecidos” (fragmento de entrevista, 2021). Lentamente, van surgiendo contenidos y recursos en las propuestas didácticas que invitan a cuestionar las masculinidades hegemónicas (Connell, 1997), ese arquetipo viril al que alude Moreno Sardá (2020).

Para ir cerrando este apartado y adentrarnos a conocer *cómo* se enseñan estas perspectivas, antes, inferimos que el código disciplinar escolar, y podríamos agregar el universitario, en los últimos años se encuentra en revisión y transformación, sin perder de vista las mixturas, superposiciones, permanencias y mutaciones (González, 2019). Las diversas fuentes consultadas (docentes de PDPEH, docentes-graduados y docentes en formación) permiten ir construyendo una cartografía respecto de la visibilidad que se le ha dado a las mujeres y la perspectiva de género. Además de conocer en qué temáticas y contextos históricos aparecen mayormente aludidas. Los nombres propios de mujeres, afloran más que nada en 4° año. De esta manera, la primera mitad del siglo XX aparece representada por figuras como: Julieta Lanteri, Eva Duarte, Elvira Rawson, Cecilia Grierson, Alicia Moreau, Salvadora Medina Onrubia. Asimismo, la problematización del voto femenino, eje frecuentemente trabajado en las propuestas de practicantes, abre la posibilidad de trabajar con la historia de vida de estas mujeres. Esta recurrencia, en parte, se puede deber a que se sirven de cierta periodización construida de la Historia de las mujeres.

Respecto a 5° año (al igual que en 1° y 2° año) se nombra a las mujeres de manera colectiva, como tema amplio. Las referencias que aparecen son generales, por ejemplo, la participación de las mujeres en el Cordobazo o en la Revolución Cubana.

Si bien emergen temas que se han vuelto habituales, otros, por el momento, han sido excepcionalmente abordados, como mujer y maternidad, domesticidad, la problematización del heterosexismo, binarismo, masculinidades.

En suma, en el último lustro, aproximadamente, se produjo un cambio acelerado que recoge, posiblemente, los pequeños movimientos de años anteriores, pero que se sustancian de manera más concreta y exponencial, recientemente. De ahí que una de las docentes de PDPEH habla de una institucionalización de ciertos temas vinculados a la historia de las mujeres. Estos cambios nacientes en la enseñanza de la historia hablan, no sólo de una transformación en el código disciplinar, de esas prácticas dominantes en

dónde sólo se hacía referencia a las masculinidades hegemónicas (Connell, 1997), sino, también, de una transformación en las culturas escolares dado que origina otras preguntas, temas y reflexiones. El siguiente mapa evidencia el ingreso de las mujeres y la perspectiva de género en 4º, 5 y 6º año de Historia y los temas en donde frecuentemente son visibilizadas, acorde a los testimonios y entrevistas realizadas.

Cuadro N°16: Mujeres y género en la enseñanza del siglo XX. Mapa construido a partir de las voces docentes de la cátedra PDPEH, graduadxs de Historia y docentes en formación, cohorte 2019:

| <p>Escuela Secundaria (4° a 6° año). Diseños Curriculares de Historia, de la Provincia de Buenos Aires.</p> | <p>Contenidos/temáticas/referencias colectivas e individuales</p> |
|---|---|
| <p>Historia 4° año</p> <p>Temporal y espacialmente se aborda la primera mitad del siglo XX, mundial, latinoamericana y nacional</p> | <p>Historia Mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mujeres en la guerra: - Primera Guerra Mundial -Persecución homofóbica durante el nazismo. Homofobia hoy - Participación de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial <p>Historia Argentina:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La formación de organizaciones feministas, partidarias (vinculadas al socialismo, radicalismo o anarquismo) como de distinto tipo y motivación. Énfasis en el Partido Feminista Nacional. -Problematización en torno al voto universal y posteriormente voto femenino. Partido feminista Nacional. Movimiento sufragista. -Derechos políticos y la ciudadanía de las mujeres, problematización de la Ley Sáenz Peña y voto femenino con el peronismo. -Habitualmente se apela a figuras como Julieta Lanteri y Eva Duarte, en menor medida se mencionan otras mujeres como Elvira Rawson, Alicia Moreau, Salvadora Medina Onrubia. -Mujeres trabajadoras socialistas y anarquistas. Mujeres peronistas -Participación de mujeres en huelga de inquilinos (1907) y huelga de la construcción (1935) -Peronismo (temas frecuentemente trabajados: voto femenino, rol de la mujer para la "familia ideal peronista", Partido Peronista Femenino) |
| <p>Historia 5° año</p> <p>Temporal y espacialmente se aborda la segunda mitad del siglo XX, mundial, latinoamericana y nacional</p> | <p>Historia Argentina:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Peronismo -Cordobazo. Mujeres militantes en los '70, mujeres jóvenes, mujeres trabajadoras. <p>Historia Latinoamericana:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La participación y accionar de las mujeres en la Revolución Cubana -Mujeres en la Revolución Boliviana -Mujeres en la guerrilla |

| | |
|--|---|
| Historia 6° año se aborda fundamentalmente el pasado reciente argentino | Historia Argentina -Mujeres en la Guerra de Malvinas -Desaparecidxs, visibilidad de LGBT |
|--|---|

Fuente: elaboración propia

4. Del qué al cómo se enseña historia de las mujeres y género: desafíos, abordajes y confines

Luego de indagar *qué* temas se abordan en la historia escolar en relación con la historia de las mujeres y género y en qué niveles suele incorporarse, en este apartado problematizamos *cómo* se trabaja con estas perspectiva porque, como expresa Elsie Rockwell, “es necesario imaginar los usos de las cosas y las formas de hacer dentro del ámbito escolar” (2015, p. 161). Para ello, la cátedra de PDPEH reflexiona acerca de las concreciones, límites y alertas que encuentran en términos metodológicos en las propuestas y clases de practicantes. Lxs docentes-graduadxs plantean los desafíos que les genera la inclusión de estas miradas y, lxs docentes en formación de la cohorte 2019, comentan las búsquedas que realizaron y los recursos que utilizaron.

Con base en este planteo, las docentes de PDPEH manifiestan que lxs practicantes realizan búsquedas particulares para encontrar material con que sustentar lo que planifican, más allá de que incluyan o no cuestiones de género y mujeres. Ese trabajo es arduo y complejo, “no es ni quedarte con la formación recibida en grado, ni ir a la propuesta editorial, ni ir a la propuesta curricular“(fragmento de entrevista, 2021). Puntualizando en las búsquedas que realizan, una docente de prácticas expresa que acceden a ciertos recursos:

a los manotazos, buscan, van a leer (...) a Dora Barrancos, después a Federici, Butler, a Maffia menos, pero a Barrancos sí, y después hay algunas pibas que están muy leídas, que tienen información (...) Me parece que los varones son más reacios, habría que mirar un poco porque no tengo estadística (...) todo un tema de cómo nos pensamos. Buscan mucho en internet (...), todo el material que produjo Seguir educando (fragmento de entrevista, 2021).

También señala que estas perspectivas suelen abordarla más estudiantes mujeres que varones. Y otra docente agrega que, en algunos casos, eso coincide con un perfil militante.

Otra informante expresa que es poco frecuente que recuperen materiales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Sin embargo, crean recursos propios a partir de adaptaciones historiográficas, bibliográficas o que leyeron durante la formación inicial. En ese sentido, la docente destaca esa construcción como una instancia interesante y valiosa. A su vez, advierten cierta recurrencia de materiales, lo que da la pauta de una institucionalización naciente. Al respecto, una de ellas esboza que, en 2021, identifica una constancia de contenidos y recursos vinculados a Ley Sáenz Peña. En palabras de la docente:

Pero este año [por el 2021] realmente me impactó, porque lees lo mismo, lees el mismo recurso otra vez. Digamos, tres propuestas al hilo con textos de Indi [por Adriana Valobra] ahí, era cómo, mirá, claro, porque las tres tomaban a Julieta Lanteri. Las tres tomaban el cuestionamiento a la Ley Sáenz Peña. Algunos podían proyectar un poco más y se iban, o mejor dicho, algunos partían del peronismo y la Ley del voto femenino y se iban hacia atrás y lo historizaban y se iban para adelante, también, cosa que estaba interesantísimo poder pensar desde el presente esas luchas. Y otros se quedaban en el período, pero también era súper interesante (fragmento de entrevista, 2021).

Otra profesora añade que estas perspectivas ingresan, frecuentemente, a partir del eje derechos, como dimensión “llave” y comenta: “el derecho que se lleva todos los premios es el derecho al voto, que también es como que es -el derecho-” (fragmento de entrevista, 2021).

Los testimonios de las entrevistadas evidencian una incorporación de la historia de las mujeres, más que la perspectiva de género. Con sus alcances y limitaciones, se va gestando una institucionalidad de temas y problemas y, en las propuestas, se intensifica el abordaje de la ciudadanía política femenina (Pappier y Rocha, 2022). No obstante, resultan excepcionales, todavía, las producciones que sostienen la ESI como transversalidad, o las que invitan a pensar los vínculos por fuera del heteropatriarcado.

De esta manera, y de un modo mixturado, se van tejiendo y armando artesanalmente estos recursos a través de: la lectura de autoras puntuales que trabajan desde estas perspectivas, experiencias de cursada, espacios de militancia, búsquedas en internet. Si

bien todas las producciones de practicantes son construcciones artesanales, subjetivas y situadas (acorde a la institución, al curso, a los acuerdos con cada docente del curso), trabajar con historia de las mujeres y/o perspectiva de género comprende ciertas particularidades. La inclusión de éstas implica otros desafíos. A lo largo de los capítulos analizamos numerosos testimonios de docentes que enuncian diversos desafíos, vinculados algunos de ellos, a la débil formación que recibieron en el trayecto inicial. El correlato de aquella vacancia se traduce, entonces, en búsquedas y capacitaciones específicas, consultas a docentes formados en estos temas y hasta ciertos “manotazos”, como se expresa en una entrevista. Sin embargo, claro está que en los últimos años se han generado una cantidad importante de materiales que proponen un trabajo desde estas miradas. No obstante, si bien se ha ganado visibilidad, y materialidad, en algunas propuestas emerge, todavía, como “lo especial”, “novedoso”, “recuadro”, perdiendo de vista un anclaje transversal. Desde la cátedra continúan mencionando ciertas limitaciones en términos de articulación de las normativas, entre los Diseños Curriculares y los Lineamientos Curriculares para la ESI (2008) y, asimismo, señalan que la categoría de género suele nombrarse, pero luego, pierde fuerza a lo largo de propuesta o en la propia práctica. Y mencionan que a veces eso ingresa como “yapa”, o “clase entre paréntesis”, o como “sustitución”, en donde anteriormente se destacaba a los varones, ahora se incorpora a las mujeres, y se da el ejemplo de la revolución mexicana. Es decir, “no están invitando a re-pensar la historia en general, sino que es un apéndice, digamos, ojo, no todas, hay algunas propuestas muy logradas” (fragmento de entrevista, 2021). Emerge, así, un primer piso de visibilidad pero con ciertas alertas sobre cómo es abordado. Esto es algo que se advierte y se trabaja a lo largo de la cursada, en las instancias de reescritura de la propuesta, así como en las devoluciones ante las observaciones de la práctica.

Otro problema que surge, a veces, tiene que ver con ciertos temas en donde lxs docentes en formación se ven interpelados desde sus propios recorridos, experiencia, lecturas y, desde ahí, deciden incluir ciertos debates en sus propuestas, sin notar que esas discusiones teóricas resultan en algunos casos alejadas para lxs estudiantes de secundaria o que requiere una mayor explicación y contextualización. Una de las docentes menciona, por ejemplo, una propuesta que llevó la discusión del feminismo de-colonial y las olas del feminismo, “Antes, necesitaban historizar, de qué hablamos cuando hablamos de olas, determinados datos, justamente, le faltaban datos de la

historia del feminismo (...), quedaba nuevamente como una historia resumen (fragmento de entrevista, 2021).

Respecto a los materiales que elaboran, una pareja de practicantes de 4º año expresa cómo pensaron el abordaje del nazismo. En este caso, apelaron a ciertos afiches y propagandas de la época, problematizaron las imágenes vinculadas a la familia y trabajaron lo que se esperaba de varones y mujeres para dicho momento. A su vez mencionan que le dieron visibilidad a la persecución de las disidencias durante dicho período, entre otros aspectos. Por su parte una practicante de 5º año, nos acerca a la Historia Latinoamericana. En su respuesta indica que se acercaron al tema de la clase a partir de un interrogante y la posibilidad de reflexionar acerca de quiénes surgieron como referentes de la Revolución Cubana. La misma esboza que fueron “preguntando qué nombres les venía a la cabeza a la hora de hablar de tal suceso y las respuestas fueron referidas a figuras masculinas reconocidas. Ese fue el pie para, por medio de imágenes fotográficas, incorporar la figura femenina, crucial para los acontecimientos ocurridos en ese periodo” (practicante, 2020). La practicante señala un primer ejercicio reflexivo a partir de la pregunta dirigida a quienes tomaron protagonismo en la Revolución Cubana y un trabajo posterior respecto de la divulgación de ciertos saberes, con fotografías. Otra pareja de practicantes de 5º año también recurrió a las fotografías para problematizar el Cordobazo. Una de ellas manifiesta “trabajamos con una foto clásica del Cordobazo dónde está Tosco en el centro, que luego se descubrió que está cortada y la parte cortada es la que están las mujeres sosteniendo la bandera. Nos permitió visibilizar a otros sujetos saliendo de la historia protagonizada por hombres” (practicante, 2020).

A propósito del Cordobazo, una de las docentes de la cátedra de PDPEH menciona cómo --a través de un practicante-- toma contacto y conoce ciertos materiales que le resultaron novedosos. La misma arguye que al pensar en estos hechos, las representaciones y las imágenes clásicas responden a ciertas figuras masculinas, como la figura de Agustín Tosco. Aparecen, entonces, otras formas de analizar y acceder a materiales, una problematización de recursos clásicos e interpretaciones sesgadas, la formulación de preguntas que complejizan el estudio del pasado. Además, la docente hace alusión a su propio recorrido, a cómo tiene internalizada otra fotografía del Cordobazo y que a partir de un recurso utilizado por practicantes, se acerca a otra mirada posibles del período. Asimismo, repara en el potencial que este tipo de abordajes

propone e identifica, en algunos casos, ciertos problemas metodológicos que remiten al *cómo y para qué* enseñar. La misma enuncia:

me impacta, también, porque es una imagen que tengo totalmente internalizada y, sin embargo, cuando lo van a plantear no plantean esta comparación, ya la dan por hecha, o la cuenta (...). Esa es una herramienta que les va a servir a los pibes [por los estudiantes de secundaria] para leer cualquier diario, cualquier red, como para ver qué recorte hay ahí de esa realidad. Y acá eso no se trabaja, y además, después, nuevamente la fuente, qué es un resumen de algo y hay que contestar preguntas. Entonces, ahí, es donde creo que tenemos un problema, pero creo que no es un problema con relación a este tema, es un problema en relación con la enseñanza en general (fragmento de entrevista, 2021).

La entrevistada concluye haciendo referencia a ciertas prácticas instaladas con relación al trabajo docente, que si bien escapa al tema en cuestión, tiene que ver con ciertas tradiciones en la escuela, en términos de plantear la lectura de un texto, una fuente, para, seguidamente, responder preguntas. Y continúa manifestando el potencial de estas perspectivas, pero que muchas veces se pierde de vista al trabajarlo desde ciertas actividades tradicionales. *Qué* enseñamos y *cómo* pensamos aquello que queremos enseñar, responde a múltiples factores, entre ellos, la biografía escolar, las prácticas instaladas en las escuelas, como en la propia disciplina.

En cuanto a los desafíos que manifiestan docentes-graduadxs, si bien algunas reflexiones aparecen en el capítulo anterior, en esta oportunidad traemos algunas reflexiones vinculadas a la práctica cotidiana y al *cómo* se enseña. Por ejemplo, en una de las respuestas surge esta idea de un androcentrismo imperante y el desafío de encontrar recursos que ofrezcan otras posibilidades. Allí se indica: “desafío todos. Desde adecuar los materiales para que contenga una mirada no masculinizante. Buscar ejemplo que se puedan enlazar con el presente de les estudiantes. Abordar el problema de los estereotipos y cómo aparecen en la interpretación histórica de los hechos para después proponerles que es posible interpretar observando desde un nuevo lugar” (docente-graduado, 2020). En los relatos emerge un discurso donde se invita a desnaturalizar aquello construido, historizar y repensar el presente, cuestionar las visiones androcéntricas, analizar y mirar el pasado y el presente con diferentes lentes, entre otras.

En el caso de lxs practicantes, en el formulario enviado se les solicitó que desarrollen el modo en que realizaron la selección o creación de esos materiales¹⁰⁴. Nos interesaba indagar en la cultura material dado que “es un elemento constitutivo de las prácticas escolares. También de la historia como disciplina (...) los materiales no sólo traducen la enseñanza de la historia sino que median la práctica cotidiana de los docentes y la producción de los estudiantes” (Massone, 2023, p. 179). En ese sentido surgieron diversos recursos y diferentes maneras de dar con éstos. Por ejemplo, mencionaron una producción editada por Anabella Gorza y Adriana Valobra, *Género y derechos. Una propuesta para el aula de Ciencias Sociales (2018)* que es accesible de manera digital, así como lecturas transitadas en materias obligatorias y optativas. Dentro de las materias optativas, en una de las respuestas se indicó la materia “Introducción a la teoría feminista y de género” a la que aludimos en el capítulo I. Otras respuestas especifican nombres de docentes de la carrera. En algunos casos, les facilitaron material. Por ejemplo, una practicante manifiesta: “para esto utilizamos materiales que nos resultaron de interés sobre los que habíamos trabajado a lo largo de la carrera, incluyendo un libro que nos facilitó Pina [María Cristina Garriga, docente de la carrera en PDPEH] y que nos permitió trabajar sobre nuestras propias historias migratorias y la de los estudiantes” (practicante, 2021). Otras personas informan que consultaron específicamente para elaborar los recursos para sus propuestas didácticas. También señalan los talleres pedagógicos de la carrera que el Departamento ofrece cuatrimestralmente, los talleres desarrollados en el marco de la cátedra de PDPEH, búsquedas diversas en internet, entre otras¹⁰⁵.

Los manuales escolares también aparecen mencionados en varias de las respuestas, por caso: “Fue central la obtención primaria de material didáctico en manuales diversos, tanto que poseía como en otros consultados en bibliotecas y/o propiedad de compañeros

¹⁰⁴ Esta pregunta formó parte del formulario enviado a lxs docentes en formación de la cohorte 2019. Formalmente se les preguntó: 6. Desde estas perspectivas ¿cómo accedieron a los materiales que incluyeron en la propuesta y en la práctica? Los extrajeron de: (se puede indicar más de una opción) alguna materia obligatoria, alguna materia optativa, algún taller pedagógico cursado, consultaron a algún/a docente en particular, elaboraste/elaboraron uds. especialmente el recurso, otras, no incluí/incluimos materiales.

¹⁰⁵ A continuación, explicitamos algunas de las respuestas:

-Recordaba una clase dictada por el profesor Enrique Garguin [docente de la carrera en Historia Argentina II] donde hacía énfasis en el Partido Peronista Femenino. Al escribirle para comentarle mi idea de trabajo me recomendó el sitio web de ruinas digitales para poder extraer información directamente desde las fuentes. De ahí mismo logré sacar los escritos de Evita que llevaron a la discusión que mencioné anteriormente (practicante, 2020)

-Tenía en mente autoras que me habían gustado. Autoras que conocí en talleres de enseñanza de la Historia (uno con Candela de Luca - otro con Julieta Miranda). Además busqué material por internet. (practicante, 2021).

de la cursada de las prácticas” (practicante, 2020). Pero a su vez, acudieron a otros recursos como: fuentes iconográficas, imágenes, testimonios, historietas, libros, archivos virtuales, atlas, notas periodísticas, material audiovisual de Canal Encuentro. Varias practicantes acuden a diferentes programas de Canal Encuentro (como Historia de un país, Ver la historia, Revoluciones, entre otros). Éste fue “el primer canal creado por el MECYT en 2004 con un sesgo documental de tipo histórico, social o de divulgación científica haciendo de la popularización de la historia uno de sus contenidos primordiales” (Massone, 2023, p. 198-199).

Sobre los materiales utilizados una practicante expresa: “para la clase de Egipto optamos por fuentes iconográficas que seleccionamos nosotros, y un fragmento adaptado del libro Vida cotidiana en el antiguo Egipto, de José Miguel Parra Ortiz. Para Grecia trabajamos con fuentes escritas, dos fragmentos de La república de los lacedemonios, de Jenofonte y uno de Vidas paralelas, de Plutarco” (practicante 2020). En otra, se hace referencia a una búsqueda trabajosa de recursos para poder planificar y armar las clases.

La selección de materiales fue un trabajo arduo de búsqueda, sumado a lo que fuimos compartiendo con diversosxs compañerxs. En nuestro caso muchos materiales estaban vinculados a nuestras búsquedas personales desde lo artístico, a lecturas cotidianas. También nos comenzamos a hacer preguntas y a buscar materiales que nos ayuden a guiar las mismas. Por ejemplo para tender puentes con el presente recurrimos mucho a notas periodísticas. Después encontramos muchas cosas en archivos virtuales y utilizamos un atlas latinoamericano de la universidad de Lanús que muchas veces nos sirvió de guía, complementado con otros materiales (practicante 2020)

Las respuestas obtenidas permiten señalar este aspecto artesanal al que hacíamos referencia anteriormente. Incluir estas perspectivas supone, muchas veces, una búsqueda de materiales dispersos, inquietudes personales que llevan, además, a consultar a docentes de diversas cátedras, compañeros de cursada, entre otras. La idea de autoría y co-autoría (Zavala, 2019) de esas planificaciones y clases, se hace presente y evidente. Composiciones mixturadas que concentran un arduo trabajo detrás para adaptar el material a la propuesta pedagógica y también, una combinación “entre la cultura impresa y digital, constituye la historia escolar hoy” (Massone, 2023, p. 200)

Asimismo, y de manera indirecta, las voces de practicantes permiten analizar la presencia de estas perspectivas en materias obligatorias y optativas. Los contenidos y bibliografía estudiada allí resultan, además, un insumo de materiales que reutilizan lxs docentes en formación como recursos de las clases que planifican. Esta situación formativa dista de las generaciones precedentes, como se analizó en el capítulo anterior. La cultura universitaria, en este caso la cultura departamental, o las culturas, pasaron (y continúan pasando) por procesos de cambio. La “empeñosa rigidez” (Barrancos, 2019) se flexibiliza, sobre todo a partir del Plan de Estudios 2011, pero también, lo interesante de este proceso de transformación en la carrera vinculado al abordaje de los estudios de género y mujeres es que estas perspectivas se encuentran ya no (o no solamente) en materias específicas y excepcionales materias obligatorias. Es decir, las respuestas de docentes en formación dan cuenta de otras herramientas teóricas adquiridas durante la formación inicial, además del recorrido e inquietudes personales por fuera del ámbito de la carrera. Por su parte, se evidencia otro contexto social (en sus testimonios hacen referencia a que se encontraban en las escuelas estos temas, ya sea desde los propios pañuelos verdes y celestes de estudiantes, o desde afiches y cartulinas en las paredes y pasillos).

En este apartado, en particular, hemos indagado en la experiencia docente de la cátedra de PDPEH, quienes reflexionan cómo lxs practicantes enseñan estas perspectivas en las escuelas destino, destacando ciertas concreciones y alertas. Por otra parte, las voces de practicantes dejan entrever los recorridos que realizan para sustentar aquello que quieren enseñar y los recursos adquiridos y construidos. La selección de ciertos materiales ha permitido otras interpretaciones de los procesos históricos (por ejemplo, recurriendo a la foto emblemática del Cordobazo), renovar preguntas en donde se las visibiliza a las mujeres como agentes activos en la política, en revoluciones, huelgas, manifestaciones, como trabajadoras, sacándolas del ámbito privado, complejizando el pasado y cuestionando el devenir androcéntrico, como desafían docentes-graduadxs y practicantes.

5. Consideraciones finales

Hace más de treinta años que la historia social permea, y cada vez con más fuerza, en la historia enseñada. Claramente eso trae otras formas de comprender la historia, con ribetes más complejos y plurales. La incorporación de este enfoque habla de un cambio en el código disciplinar generizado de la historia, al desplazar, en buena hora, a esa historia de “los grandes hombres”. Los contenidos seleccionados en la década de los ‘90 y 2000 plasman ese corrimiento que se fortalece en los DC de Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires (2006-2011). No obstante, el código disciplinar continuó privilegiando sujetos varones subalternos y referenciando escasamente a las mujeres (individual o colectivamente), como a las disidencias sexuales.

A partir de 2014, las docentes de PDPEH comienzan a registrar un abordaje de Historia de las Mujeres en ascenso, y en menor medida, propuestas con perspectiva de género. Es decir, desde hace diez años, aproximadamente, pero sobre todo los últimos cinco años, se advierte un proceso de aceleración del cuestionamiento al carácter androcéntrico de la historia, que nos lleva a plantear la idea de reestructuración o reconfiguración del código disciplinar. Las respuestas de docentes-graduadxs y de practicantes, revelan una práctica cotidiana tendiente a incluir a las mujeres como actrices de la historia. La relectura de los DC da cuenta de espacios intersticiales, incluyendo estas perspectivas. Sus respuestas, dejan entrever otra forma de pensar y enseñar la historia. Esta situación contrasta, a su vez, con las propias biografías escolares, en donde las mujeres, la perspectiva de género y la problematización de las masculinidades fue algo poco abordado en las clases, porque, las ideas, discursos y prácticas, estaban tomadas por diversas voces masculinas hegemónicas.

La construcción de una cartografía de temas vinculados a mujeres y género, en cada nivel de la Escuela Secundaria, desde la antigüedad al siglo XX, permite conocer *qué* historia se está enseñando, *qué* mujeres aparecen mayormente aludidas y *cómo* se trabaja y materializan esas decisiones. Y en ese sentido, la historia como disciplina escolar no sólo “suma actualmente nuevas palabras claves vinculadas a la democracia y a la memoria, así como a perspectivas en torno a lo plural, contemporáneo, reciente, regional, conectado, crítico, digital” (González, 2023, p. 10) sino también, a diversas

mujeres en diferentes momentos históricos y una problematización creciente en términos de género y de las masculinidades.

La dimensión política emerge en varios de los relatos. Si bien el código disciplinar de la historia se constituyó, entre otros aspectos, bajo una historia de corte político-institucional, es esta misma dimensión, la política, la que en diversas oportunidades funcionó/funciona como puerta de análisis. Con relación a la historia política, Joan Scott plantea que “ha sido la plaza fuerte de la resistencia a la inclusión de material e incluso de problemas sobre las mujeres y el género” (Scott, 1996, pp. 25-28). En este caso, y desde las voces de docentes y docentes en formación, ha sido uno de los aspectos más trabajados, además del social. Es decir, se sirvieron de la historia política, principalmente, para visibilizar a las mujeres en diversos ámbitos de poder, cuestionando exclusiones históricas y divisoando, a lo largo del tiempo, la conquista de diferentes derechos.

En suma, inferimos que algunos elementos de las prácticas de la enseñanza de la historia escolar y universitaria comienzan a cambiar a partir de pensar en otros sujetos. Con éstos, se habilitan otras preguntas, otras reflexiones, nuevas fuentes, o las mismas, con otras posibilidades de análisis. Este proceso de cuestionamiento, relativamente reciente y creciente, respecto al devenir androcéntrico, permite identificar el debilitamiento del carácter privilegiado masculino y hegemónico (Connell, 1997), desde el cual se constituyó el código disciplinar generizado de la historia.

REFLEXIONES FINALES

Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más “redondo”, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: unidad en la diversidad” (Freire, 1992, p. 40)

El puntapié inicial de esta tesis surgió a partir de revisar mi experiencia docente, mis ideas, discursos y prácticas. Preguntarme por lxs sujetxs que divisaba en la historia enseñada y por las herramientas disciplinares y pedagógicas con las que contaba para abordar la ESI en el aula, me llevó a rememorar mi formación inicial y, seguidamente, a abrir el interrogante a los procesos formativos de colegas en relación con la Historia de las mujeres y género. De manera más general, estas inquietudes me condujeron a reflexionar cómo ingresan estas perspectivas en la Universidad Nacional de La Plata y, más particularmente, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), en las áreas de investigación y enseñanza de grado y posgrado. Así, en la confluencia de preocupaciones nacidas a partir de una serie de experiencias en el ámbito escolar y universitario, se configuró un objeto de estudio amplio y diverso.

Siguiendo a Saltalamacchia (1997), que nos invita a poner en acción las capacidades creativas, delimité algunos conceptos estructurantes como los de *cultura universitaria (y escolar) generizada y código disciplinar generizado de la historia*. El uso de estas categorías me permitió identificar una preeminencia androcéntrica que, en los últimos años, comienza a cuestionarse de manera creciente y heterogénea. Releer los conceptos tradicionales para incorporar e interpretarlos desde la perspectiva generizada, posibilitó reconocer las relaciones de poder que fueron favorables a los varones y que dejaron a las mujeres en una situación desventajosa en diferentes órdenes: desde la accesibilidad al estudio, el lugar que ocuparon y que ocupan en la ciencia y en la enseñanza (como autoras y actrices del pasado), hasta los cargos jerárquicos dentro de las universidades, que actualmente siguen siendo ocupados preponderantemente por varones, entre otros. En ese sentido, la tesis propone un trabajo de elaboración conceptual que redefine, a partir del enfoque de género, una conceptualización que no había considerado esa perspectiva y la he enriquecido en función de mi objeto de estudio.

Las cuatro puertas de entrada, traducidas en capítulos, evidencian la institucionalidad gradual de la Historia de las mujeres y género a partir del desarrollo de estos estudios, junto con los procesos de cambio que se dan sobre la base de una cultura universitaria y

escolar expresada de manera predominantemente androcéntrica. Las dimensiones de los conceptos ordenadores cobran carnadura en los capítulos.

De esta manera, demostramos que el devenir androcéntrico que se desarrolla en la cultura universitaria generizada comienza lentamente a discutirse y a transformarse, reconfigurándose. Ese conjunto de modos de hacer y pensar, de prácticas, mentalidades y comportamientos (Viñao, 2002) en el ámbito universitario, se modifican en parte debido a una serie de procesos que me propuse abordar de manera crítica, tomando siempre como objeto la FaHCE. En primer lugar, la creación de un centro de investigación dedicado específicamente a estas temáticas, el CInIG, que jerarquizó la perspectiva de género y resulta uno de los antecedentes relevantes dentro de la UNLP en materia de investigación, aunque, mantenga una fundación en cierta forma demorada respecto a otros centros de otras UUNN¹⁰⁶. En términos de enseñanza, la presente investigación mostró que, con el correr del tiempo, comienzan a diversificarse las ofertas de seminarios de posgrado que abordan estos enfoques. Asimismo, en el nivel de grado, la FaHCE posee también referencias pioneras en relación con otras Unidades Académicas, como por ejemplo, en la carrera de Filosofía desde 2001, en la materia “Antropología Filosófica”, a cargo de María Luisa Femenías; y en la carrera de Historia, materias dictadas por Silvia Mallo, Carlos Mayo, Ricardo Rodríguez Molas, Adriana Valobra, según se analizó en el capítulo I y II.

Estos cambios, que inicialmente fueron traccionados por docentes y apoyados por el Departamento de Historia, fueron acompañados posteriormente por acciones más visibles provenientes de otros sectores. En ese sentido, se destacan las iniciativas del claustro estudiantil, de las áreas de gestión, de la Presidencia de la UNLP, así como de las diferentes Facultades, en donde empiezan a iniciarse transformaciones institucionales, no sólo a partir de la creación de áreas, direcciones, pro-secretarías, sino también a partir de la implementación del *Protocolo de Actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de Género* (2016), baños universales, modificaciones en el REP, entre otras. Al cabo de este recorrido, se hizo evidente que las formas de hacer y pensar la Universidad se habían modificado notablemente desde el 2015 en adelante, consolidando, en pocos años, una institucionalidad progresiva y sensible a estas miradas.

¹⁰⁶ Como se mostró en el capítulo I, los primeros antecedentes de programas, áreas y centros de investigación sobre mujeres y género se remontan a 1987 en la Universidad de Córdoba, 1989 en la Universidad Nacional de Rosario, en 1990 en la Universidad Nacional de Jujuy, en 1992 en la Universidad de Buenos Aires, entre otras.

También, se analizaron las variaciones en el código disciplinar generizado de la historia enseñada en la Universidad, de carácter predominantemente androcéntrico a lo largo de las décadas. Como resultado, se dio mayor lugar a la Historia de las mujeres y género. En este trabajo se mostró cómo las ideas, discursos y prácticas que forman parte del código disciplinar de la historia y de la cultura departamental de la carrera de Historia (UNLP) fueron mutando, volviendo visible ese currículum oculto que mantuvo como protagonista al sujeto varón tanto “desde arriba” como “desde abajo”.

Esto trajo aparejados ciertos “rompimientos”, tal como sostiene uno de los entrevistados, al desprenderse de ciertas comodidades por la revisión intelectual, subjetiva y afectiva a las que nos invitan estos enfoques. En efecto, se trata de “rompimientos” que suponen, además, revisar la propia formación, el recorrido, las ideas y discursos inmersos en nuestras prácticas docentes, acreditando otras preguntas y nuevas fuentes, o revisitando las mismas con otros interrogantes. Estos cambios impactan en el quehacer docente y en la formación que reciben estudiantes de las últimas cohortes. Estos procesos se dan no sólo por las decisiones docentes, sino también por un clima de época que acompaña y hasta tensiona y, a su vez, por un campo historiográfico que en las últimas décadas emprende vuelo y “puede intervenir en el debate actual con rigurosidad y veracidad” (Queirolo, 2020, p. 4).

A través del estudio de los programas y las voces docentes, en esta tesis fue posible constatar una institucionalidad escalonada de estas perspectivas que se dan en materias optativas y obligatorias, pero también en otras instancias que forman parte de la cultura departamental. En este último sentido, se destacan las propuestas que se presentan en selecciones docentes, para los cursos de ingreso y otras modalidades evaluativas propias de la vida universitaria, como los parciales o finales y, también, en las propuestas pedagógicas de practicantes. Las expresiones de novedad que manifiestan docentes respecto a una mayor visibilidad de las mujeres como actrices del pasado, así como sobre la aparición de la categoría de género en los temas especiales que lxs estudiantes presentar para rendir el final de las materias, marcan algo diferente en cuanto a lo que se venía pensando y haciendo, tal como manifestó Facio Montejo (1992): *cuando el género suena, cambios trae*.

Asimismo, hallamos antecedentes importantes de abordaje que son previos a los aspectos epocales aludidos precedentemente. En efecto, a medida que avanzaba indagando en las diversas fuentes, comencé a considerar que el corte temporal delimitado para la investigación 1993-2019, aunque se mantenía centrado en este lapso,

debía ser flexibilizado. Es decir, el relevo de programas de materias, optativas y obligatorias, sumado a las consultas y entrevistas a docentes, me permitieron extender la exploración a los años 80. En esta década, encontré antecedentes interesantes que aportaron al andamiaje investigativo y le dieron otra profundidad, no sólo temporal, sino en términos de puntos que hacen trama desde las experiencias de docentes que tempranamente investigaron bajo estas perspectivas y que habilitaron otros matices en la historia investigada, enseñada y divulgada.

De esta manera, a lo largo de la investigación, logré identificar desarrollos temporales que se correlacionan, tanto en la historia enseñada como investigada, que podrían agruparse en tres momentos: una primera etapa de visibilidad en los '80, que se puede ampliar a los '90, en donde aparecen contenidos y bibliografía afín en programas de materias, sobre todo optativas, de manera excepcional (Sweeney, 1987, 1988, 1989; Mallo, 1989; Mayo; Rodríguez Molas, 1992). Por su parte, en términos historiográficos, emergieron relevantes producciones, por ejemplo, de Joan Scott (1986), Philippe Ariès y Georges Duby (1987), Asunción Lavrin (1989), Gerda Lerner (1990). Una segunda etapa, ubicada en la década de los 2000, en donde surgen materias optativas específicas estructuradas con base a estas perspectivas (por caso, las dictadas por Valobra) que coincide, en el tiempo, con un despegue historiográfico. Se destacan, en este sentido, las investigaciones de autores y autoras que comienzan a consolidarse en el campo, como aquellas reunidas en la colección *Historia de las mujeres en la Argentina* (Gil Lozano, Pita, Ini, 2000). Por último, desde el 2011 en adelante, comienzan a amplificarse estos enfoques en la carrera de Historia, no sólo en las Materias Problemas y Talleres de enseñanza, sino en las materias obligatorias. De esta manera, se reconfigura un período de indagación que discurre, en términos de contexto nacional, entre fines de 1980 hasta 2019, pasando por diferentes gobiernos y sus respectivas políticas. A él, esta tesis aporta una temporalidad propia del espacio institucional que se indaga y evidencia la necesidad de repensar de manera situada los ritmos regionales a fin de problematizar una historia que, en general, convierte el recorrido de la ciudad de Buenos Aires en emblemático de la realidad de todo el país.

El análisis de los programas 1999, 2017 y 2019 confirma estos cambios graduales y progresivos. Por su parte, las investigaciones y sus referentes aumentan y se consolidan como autoridades del campo. Es decir, tanto en la historia enseñada como investigada, se advierten procesos bastante similares respecto a los desarrollos que se producen desde la excepcionalidad, desde la periferia, “de los márgenes” (Scott, 2023) o del

“fuera de campo” (Fraisie, 2016) y que, con el tiempo, llegan a ocupar otros lugares más visibles y resonantes, en algunos casos, formando parte del “centro”. Tal como se expresó con anterioridad, “lo que alguna vez fue impensable –que el género fuera una herramienta útil del análisis histórico- se volvió pensable” (Scott, 2023, p. 111) y, por extensión, estudiable para ser investigado y enseñado.

Al mismo tiempo, se evidenció que la formación o las múltiples mediaciones (Ferry, 1997) en relación con el tema, en el caso de docentes de la carrera que se formaron bajo el Plan de Estudios de 1978, 1985 y 1993, emergen con mayor vigor luego de realizar el trayecto de grado. Las mediaciones se incrementan luego de la formación inicial, a partir de la socialización profesional y los procesos de formación continua (Davini, 1995, Diker y Terigi, 2008). Posteriormente, con la implementación del Plan de Estudios vigente (2011), afianzados ya muchos de los espacios y cambios en las materias, se diversifican las mediaciones a lo largo de la formación inicial. Las voces de docentes, graduadxs y docentes en formación (cohorte 2019) demuestran transformaciones en relación con el estudio de estas perspectivas durante la formación inicial.

Aquella “empeñosa rigidez” descripta por Barrancos (2019), se retomó para analizar el caso de la carrera de Historia (UNLP). En efecto, se pudo relacionar con los dos primeros momentos (‘80- ‘90 y 2000) dado que exiguas materias los incluían; esto se confirma dado que docentes y graduadxs que se formaron bajo el Plan ‘78, ‘85 y ‘93 manifestaron la débil presencia de estos enfoques a lo largo de su formación inicial. Hay docentes que se formaron en el exterior en instancias de posgrado (a fines de los ‘80 y fines de los ‘90), así como también a nivel local, lograron instalar estas temáticas en las materias que dictan. La formación sobre género y mujeres se va tejiendo a través de diferentes cursos, seminarios, consultando a colegas y compartiendo estas inquietudes en reuniones de cátedra, fenómenos que luego impactaron en las modificaciones de programas, como se evidenció en el capítulo II. También se destacaron los cambios que surgen por los aportes y el compromiso de una camada de jóvenes docentes – mayoritariamente integran el CInIG, aunque no necesariamente–, pero también, desde propuestas de estudiantes adscriptxs que inciden, en algunos casos, en transformaciones del currículum estructural-formal y práctico.

Por lo tanto se infiere, para los dos primeros momentos señalados, el desarrollo de un proceso de mutación curricular de bajo impacto, inicialmente “silencioso” a nivel estructural, pero “revelador”, “novedoso” y “rompedor de cabeza” a nivel particular, por

parte de quienes eligieron cursar materias que abordaban estos contenidos. La tercera etapa, por su parte, estaría caracterizada por procesos más “sonoros” en términos generales y, posiblemente, menos disruptivos en la escala subjetiva.

Con el Plan 2011, las mediaciones humanas y lecturas se multiplicaron, como atestiguan las voces de practicantes, así como las demandas sociales y las luchas en las calles, que se agudizan desde el primer *Ni una menos*, en 2015. Si bien la carrera se fortaleció como instancia formativa en Historia de las mujeres y género luego de esta fecha, no obstante, se destacaron los antecedentes que fueron aportando a este proceso de afianzamiento. Ciertamente, los cambios que se intensifican en el último tiempo se sostienen, en parte, por las formaciones de docentes a quienes estos enfoques interpelaron. Fueron agentes curriculares que forman parte o constituyen fuente de cambio.

Igualmente, esta tesis evidenció cómo el código disciplinar generizado –que estaba manifiesto en la historia escolar y que era predominantemente androcéntrico– con el tiempo, se fue reconfigurando. Es decir, lxs sujetxs, saberes y prácticas sedimentadas en el código disciplinar de la historia, “no sólo se ha[n] resquebrajado (González, 2016, 2018), sino que está[n] dando paso a otro entramado flexible” (González, 2023, p. 10), perceptivo y sensible a estas perspectivas. Estos cambios los encontramos desde la práctica cotidiana de graduadxs y docentes en formación, quienes de manera paulatina disputan ese devenir androcéntrico y proponen pensar en otrxs sujetos y, con ello, problematizan otros saberes y modifican prácticas. Primeramente, lo hacen a través de la inclusión de las voces de mujeres en la historia y, en menor medida, la perspectiva de género y la visibilidad de las disidencias. Se trata de cambios crecientes que logran remover (o conmover) una parte de la cultura escolar al re-pensar ese *qué* y el derecho al pasado (Février y Rouquier, 2001) y el *cómo* enseñar, incorporando otras preguntas con las que interpelar las fuentes, así como desde nuevos recursos que fueron surgiendo en la cultura material.

Las cartografías construidas en el capítulo IV a partir de las voces docentes, permiten conocer por dónde se fue pensando ese *qué* enseñar, que incorpora a las mujeres y las relaciones de género, desde la antigüedad hasta el siglo XX.

De este modo, la historicidad construida contribuye al armado de una memoria institucional, de la carrera de Historia, pero también de las culturas docentes al interrogar tanto las biografías como las prácticas universitarias y escolares. En efecto, las culturas universitarias y escolares generizadas flexibilizan sus “teorías, ideas,

principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002, p. 74), incluyendo a otrxs sujetxs, autores y habilitando otras mirillas desde las cuales enseñar la Historia. Son historias del presente, que piensan el pasado buscando un futuro más justo y plural. Historizar estos procesos múltiples significa, pues, encontrar “en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscriptos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos *residuales* y de prácticas *emergentes*, que se entrelazan con las tendencias *dominantes* en cualquier momento histórico” (Rockwell, 2015, p. 165). En este sentido, los hallazgos de esta tesis han sido significativos, diversos y se comprueban a la luz del material empírico que dialoga, además, con un amplio sustento teórico.

En definitiva, para ir cerrando algunas ideas a la vez que abriendo otras inquietudes de análisis, queremos señalar el sentido social de esta investigación. En esa dirección, subrayamos el aporte de esta tesis en tanto insumo para profundizar el diseño de políticas universitarias, así como también como una propuesta de derechos, incluida la escuela secundaria.

Esta tesis ilumina espacios poco explorados, o dispersos hasta el momento, necesarios y trascendentes para nuestra disciplina y más allá. De esta manera, este trabajo ofrece un punto de partida para deliberar cómo reforzar estas investigaciones con un sentido de intervención. Esta experiencia puede contribuir a realizar un balance más global de las políticas universitarias pensando, también, en la institucionalidad construida por la RUGE, por la Dirección de Políticas Feministas de la UNLP, entre otras.

La presente indagación trazó diferentes áreas de problematización que abren camino a futuras investigaciones: desde avanzar hacia estudios comparativos tanto de la cultura universitaria como escolar, a nivel nacional y regional, para examinar otras culturas docentes y culturas materiales; hasta conocer cómo se han formado en estas perspectivas docentes de Historia de otras universidades, los desafíos que les supone enseñar desde estas perspectivas y considerar qué sujetxs históricos visibilizan en las clases y en programas universitarios y escolares por fuera de la ciudad de La Plata y la Provincia de Buenos Aires. Éstas son algunas de las aristas que comienzan a desplegarse como insumo para nuevas indagaciones.

La idea, en síntesis, es abrir la posibilidad de continuar en la búsqueda y sistematización de propuestas específicas de intervención en políticas universitarias de género, en la

UNLP y en otras universidades. Desde este encuadre, es clave profundizar el diálogo con los procesos de cambio que se han dado en otras disciplinas de la FaHCE, articulando con mayor énfasis con los distintos espacios formativos y, especialmente, con las cátedras de Prácticas de la Enseñanza.

Hoy, a cuarenta años de democracia, nos encontramos con un presente incierto. Si el giro a la derecha es un fenómeno palpable en Europa y en todo el continente americano, su llegada a la Argentina en el nivel gubernamental es más reciente y acaba de asumir una segunda gestión de gobierno. Las propuestas incluyen desestabilizar una serie de conquistas en materia de derechos y, en particular, en torno de la temática de educación y género a la que se considera una ideología infesta. La historia con perspectiva de género resulta amenazante por el potencial crítico que aporta para leer el pasado y pensar las acciones transformadoras. Por ello genera temor: es, efectivamente, un enfoque inconformista que desestabiliza certezas a través de las preguntas constantes. Nuestra coyuntura, por tanto, revive el interés y la atención por seguir estudiando, a futuro, los límites y alcances de estas perspectivas en épocas complejas. Sin duda, los tiempos políticos que se avecinan nos desafían a resistir para defender las conquistas y derechos adquiridos en los últimos años a nivel educativo y como sociedad, en materia de género y mujeres.

ANEXO

1. Capítulo I

Cuadro N° 5: seminarios de posgrado con temáticas afines a género y mujeres, pertenecientes a la FaHCE (1994-2021)

Fuente: Elaboración personal a partir de programas en Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

| Año | Carrera De posgrado de la FaHCE | Seminario |
|------|---------------------------------|---|
| 1994 | Secretaría de Posgrado | Avellaneda, Andrés (1994) Teoría y crítica literaria feminista anglosajona (Programa) UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. <i>La versión digital de este programa aún no está disponible.</i> Caja 1994-B-105 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia) |
| 2000 | | Femenías, María Luisa (2000) Aportes actuales de la teoría de género al problema de las diferencias (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado.: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7526/pp.7526.pdf |
| 2001 | Secretaría de Posgrado | Míguez, Eduardo José (2001) La historia de la familia en perspectiva : Problemas, debates, tendencias (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6806/pp.6806.pdf |
| 2002 | Secretaría de Posgrado | Femenías, María Luisa (2002) Valoración de las diferencias en la construcción del Otro : Aportes actuales de la filosofía de género (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5767/pp.5767.pdf |
| 2003 | Secretaría de Posgrado | Minellono, María Teresita (2003) El discurso de las mujeres en la literatura argentina del siglo XIX (Programa) UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. <i>La versión digital de este programa aún no está disponible.</i> |

| | | |
|-------------------------------------|------------------------|--|
| 2003 | Secretaría de Posgrado | Bringiotti, María Inés (2003) Familias de riesgo para el desarrollo de conductas violentas hacia sus hijos : Detección y evaluación de familias y programas (Programa) UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. <i>La versión digital de este programa aún no está disponible.</i> |
| 2003 | Secretaría de Posgrado | Scharagrodsky, Pablo Ariel (2003) La educación física en perspectiva de género (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.845/pp.845.pdf |
| 2004 | Secretaría de Posgrado | González Suárez, Amalia (2004) Género, filosofía y educación (Programa) UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. <i>La versión digital de este programa aún no está disponible.</i> Caja 2004-C-190 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia) |
| 2004 | Secretaría de Posgrado | Cosse, Isabella (2004) Historia de la familia en la Argentina moderna (Programa) UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. <i>La versión digital de este programa aún no está disponible.</i> Caja 2004-C-211 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia) |
| 2005 | | Schejtman, Fabián (2005) Clínica de la sexuación (Programa) UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. <i>La versión digital de este programa aún no está disponible.</i> Caja 2005-D-29 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia) |
| 2006 | Secretaría de Posgrado | Cosse, Isabella (2006) La familia moderna en Argentina : El modelo, sus márgenes y reconfiguraciones (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.364/pp.364.pdf |
| 2005 , 2006 , 2007 , | | Epele, María Esther (2007) Cuerpo, malestares actuales y capitalismo (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.115/pp.115.pdf |
| 2007 | Secretaría de Posgrado | Femenías, María Luisa (2007) El desorden de los sujetos : Género, clase, etnia (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.417/pp.417.pdf |

| | | |
|------|------------------------|---|
| 2007 | Secretaría de Posgrado | Scharagrodsky, Pablo Ariel (2007) Historia, cuerpo y género en la educación : El caso de la educación física escolar argentina (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.124/pp.124.pdf |
| 2007 | Secretaría de Posgrado | Amícola, José (2007) Los estudios Queer y la literatura del Cono Sur (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.412/pp.412.pdf |
| 2008 | Secretaría de Posgrado | Cosse, Isabella (2008) Familia, sexualidad y género en la Argentina de los años 60 : Problemas, desafíos y potencialidades de una visión desde el cambio cultural (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10829/pp.10829.pdf |
| 2008 | Secretaría de Posgrado | Amícola, José (2008) Néstor Perlongher y el movimiento Queer (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.596/pp.596.pdf |
| 2009 | Secretaría de Posgrado | Fernández, Josefina (2009) Género y política: Un debate crítico (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6748/pp.6748.pdf |
| 2009 | Secretaría de Posgrado | Amícola, José (2009) La ley del género : Aira, Valenzuela, Cohen, Fogwill (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6715/pp.6715.pdf |
| 2009 | Secretaría de Posgrado | Valobra, Adriana María (2009) Relaciones de género durante el peronismo clásico (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6742/pp.6742.pdf |
| 2010 | Secretaría de Posgrado | Amícola, José (2010) El asco y el buen gusto (una lectura queer de los diarios de Gombrowicz y de Bioy Casares) (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6953/pp.6953.pdf Profeso responsable: Amícola, José Equipo docente: Bonatto, Adriana Virginia |

| | | |
|-------------------|------------------------|---|
| 2010 | Secretaría de Posgrado | Mazur, Evangelina María (2010) Familia, parentesco e historias de vida (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6957/pp.6957.pdf |
| 2011 | | Amícola, José (2011) Camp y travestismo en Copi, Puig, Lemebel y Mayra Santos-Febres (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7343/pp.7343.pdf |
| 2011 , 2012 | Secretaría de Posgrado | Rodríguez, Laura Graciela (2012) La socialización autoritaria de los niños y jóvenes : Educación y política en dictaduras (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8518/pp.8518.pdf |
| 2011 | Secretaría de Posgrado | Scharagrodsky, Pablo Ariel (2011) La educación física escolar argentina en perspectiva de género (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7324/pp.7324.pdf |
| 2011 | Secretaría de Posgrado | Hohan, Walter Omar (2011) Infancia y filosofía : Escribir, aprender y enseñar (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7277/pp.7277.pdf |
| 2011 | | Femenías, María Luisa (2011) Filosofía política feminista y teoría de género (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7338/pp.7338.pdf . Profesor responsable: Femenías, María Luisa , Equipo docente: Guerra, Luciana A. |
| 2012 | Secretaría de Posgrado | Amícola, José (2012) Ciencia ficción y género sexual : Las novelas de Copi, Gorodischer y Aira (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8478/pp.8478.pdf |
| 2012 | | Femenías, María Luisa (2012) Relectura de la tradición filosófica y reescritura del problema del sujeto (Una mirada desde la filosofía de género) (Programa) UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. <i>La versión digital de este programa aún no está disponible.</i> |

| | | |
|-------------|------------------------|---|
| 2013 | Secretaría de Posgrado | Quinteros, Guillermo Oscar (2013) Justicia y poder en los conflictos entre los sexos : El Río de la Plata, fines del siglo XVIII y fines del siglo XIX (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8588/pp.8588.pdf |
| 2013 | Secretaría de Posgrado | Amícola, José (2013) Queer Almodóvar (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8526/pp.8526.pdf |
| 2014 | Secretaría de Posgrado | Cowen, Pablo (2014) Formaciones familiares e infancias en Buenos Aires : Fuentes para su análisis, siglos XIX y XX (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8606/pp.8606.pdf |
| 2014 | Secretaría de Posgrado | Wenetz, Ileana (2014) Infancia, relaciones de género : Posibilidades etnográficas (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8617/pp.8617.pdf |
| 2014 | Secretaría de Posgrado | Amícola, José (2014) Literatura y sado-masochismo (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8645/pp.8645.pdf |
| 2014 | Secretaría de Posgrado | Sciortino, Silvana (2014) Mujeres y movilización social : Un enfoque desde los estudios de género y feministas (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8639/pp.8639.pdf |
| 2014 , 2015 | Secretaría de Posgrado | Lozano, Claudia (2014) Mujeres y espacio público en América Latina : Una mirada sobre la construcción de lo femenino desde la memoria y la historia de la educación (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8604/pp.8604.pdf |
| 2015 | Secretaría de Posgrado | Campagnoli, Mabel Alicia (2015) Feminismos, filosofía y ciencias sociales : Un encuentro para pensar las corporalidades (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9395/pp.9395.pdf |

| | | |
|------|--|--|
| 2015 | Secretaría de Posgrado | Saxe, Facundo Nazareno (2015) Teoría queer y representaciones culturales (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9437/pp.9437.pdf |
| 2015 | Maestría en Educación | Seoane, Viviana Isabel - Longobucco, Hernán José (2015) Políticas, experiencia y educación : aportes a la investigación en perspectiva de género (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11278/pp.11278.pdf |
| 2016 | Secretaría de Posgrado | Dumrauf, Ana Gabriela - Cordero, Silvina (2016) La educación sexual integral como campo de problemáticas teóricas y prácticas en la educación en salud (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9403/pp.9403.pdf |
| 2016 | Secretaría de Posgrado | González Roux, Maya (2016) Los caminos del extranjero : de la Revista Sur a la entrada en ficción. Bilingüismo, judaísmo y homosexualidad en el devenir escritor de Edgardo Cozarinsky y Sylvia Molloy (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10819/pp.10819.pdf |
| 2017 | Especialización en Pedagogía de la Formación | Villa, Alicia Inés (2017) Dinámicas familiares y escuela (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11142/pp.11142.pdf |
| 2017 | Secretaría de Posgrado | Cobeñas, Pilar (2017) Taller de tesis III : aportes del feminismo y los disability studies a la investigación sobre procesos de inclusión y exclusión educativa (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11291/pp.11291.pdf |
| 2017 | Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes | Southwell, Myriam Mónica (2017) Historia de las infancias : modernizaciones, estética y escuela (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11140/pp.11140.pdf |

| | | |
|------|--|---|
| 2017 | Doctorado en Ciencias de la Educación | Sarat, Magda - Fernández Pais, Mónica (2017) Historia de la infancia y la educación infantil (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11030/pp.11030.pdf |
| 2018 | Especialización en Pedagogía de la Formación | Villa, Alicia Inés (2018) Dinámicas de las familias y las escuelas en la formación docente (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11080/pp.11080.pdf |
| 2018 | Doctorado en Historia | Cowen, Pablo (2018) Los flagelos del cuerpo: niños y mujeres en la Buenos Aires del siglo XIX (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11055/pp.11055.pdf |
| 2018 | Maestría en Historia y Memoria | Andújar, Andrea - D'Antonio, Débora (2018) Género, memoria y testimonios : abordajes del pasado reciente argentino y latinoamericano a través de la historia oral (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11182/pp.11182.pdf |
| 2018 | Maestría en Educación Corporal | Crisorio, Ricardo Luis (2018) Cuerpo, educación, política (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11085/pp.11085.pdf |
| 2018 | | Else, Brenda (2018) Deporte, género y política en las américas (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11060/pp.11060.pdf |
| 2018 | | Erotismo estético y erotismo mágico en el renacimiento: el problema de la magia, el amor y la demonología en el pensamiento de Marsilio Ficino y Giordano Bruno. 2018. Paul, Andrea M. N.. Secretaría de Posgrado. <i>Seminario</i> |
| 2018 | Secretaría de Posgrado | Saxe, Facundo Nazareno - Rubino, Atilio Raúl (2018) Literatura y género: perspectivas sexo-genéricas y estudios comparados (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11112/pp.11112.pdf |

| | | |
|------|--------------------------------|---|
| 2019 | Doctorado en Filosofía | Mabel Alicia Campagnoli. Biopolítica, género y colonialidad (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11417/pp.11417.pdf |
| 2019 | Doctorado en Historia | Sarmiento, Jacqueline - Reitano, Emir (2019) Género, resistencia y subalternidad : El Río de la Plata en perspectiva atlántica durante el siglo XVIII (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11314/pp.11314.pdf |
| 2019 | Secretaría de Posgrado | Pietro, Martín - Bosoer, Sara Amalia (2019) Las mujeres, la calle, la revolución: hacia la construcción de un archivo plebeyo para una historia de la poesía de los siglos XX y XXI (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11569/pp.11569.pdf |
| 2019 | Doctorado en Letras | Cuerpos sexuados en las aulas. Irrupciones teórico-prácticas en la formación docente y la escuela secundaria. 2019. Sardi, Valeria. Secretaría de Posgrado. <i>Seminario</i> |
| 2019 | Doctorado en Ciencias Sociales | Perspectivas Feministas y decoloniales en las Ciencias Sociales (2019) a cargo de Dr. Julián Carrera y Dra. Natalia Cabanillas. |
| 2020 | Doctorado en Ciencias Sociales | Hang, Julia - Caneva, Hernán (2020) Género, cultura y política. Aproximaciones teórico-metodológicas desde la investigación social (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11675/pp.11675.pdf |
| 2020 | Secretaría de Posgrado | Astarita, Carlos Alberto Tomás - Da Graca, Laura Cecilia (2020) Historia social y sociología histórica. El campesino precapitalista: desarrollos, organización patriarcal y modos de producción (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11679/pp.11679.pdf |
| 2020 | Doctorado en Historia | Valobra, Adriana. Masculinidades a debate. Problemas, conceptos e investigación histórica sobre Argentina. |

| | | |
|-------------------|---------------------------|--|
| 2020 , 2021 | Secretaría de Posgrado | Villa, Alicia Inés (2020) Dinámicas de las familias, las escuelas y la formación (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11856/pp.11656.pdf |
| 2021 | Secretaría de Posgrado | Campagnoli, Mabel Alicia (2021) Derivas contemporáneas de la biopolítica : violencias y corporalidad (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11827/pp.11827.pdf |
| 2021 | Secretaría de Posgrado | Andújar, Andrea - Ghigliani, Pablo Esteban (2021) Felices los cuatro? Marxismo, feminismo, teoría e historia social del trabajo (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11824/pp.11824.pdf |
| 2021 | Secretaría de Posgrado | Macón, Cecilia - Losiggio, Daniela (2021) Giro afectivo y feminismos. Hacia la revisión de la temporalidad de la agencia (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11844/pp.11844.pdf |
| 2021 | Maestría en Educación | Romero, Guillermo (2021) La escuela en tiempos de Educación Sexual Integral. Abordajes y reflexiones desde la etnografía educativa (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11851/pp.11851.pdf |
| 2021 | Secretaría de Posgrado | Astarita, Carlos Alberto Tomás - Da Graca, Laura Cecilia (2021) Relaciones de clase, patriarcado y conflictos en el feudalismo (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11865/pp.11865.pdf |
| 2021 | Secretaría de Posgrado | Maradei, Soledad - Sancholuz, Carolina (2021) Teoría y crítica literaria con perspectiva de género (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11873/pp.11873.pdf |
| | | |

2. Capítulo II

Siguiendo esta posible clasificación, a continuación desarrollamos el análisis del A. Bloque introductorio y B. Bloque de materias troncales obligatorias, correspondientes al Plan de Estudios 2011

A. Bloque introductorio: Introducción a la Historia - Sociología General - Introducción a la Problemática Contemporánea.

La materia Introducción a la Historia resulta una materia que inaugura el tránsito por la carrera, combinando “contenidos problemáticos y abstractos acerca del saber histórico: qué es la Historia; cuál es su objeto; qué perspectivas de comprensión se le adjudican; quiénes son sus protagonistas” (programa 2017, p. 2) entre otras cuestiones. En este caso, las temáticas se explicitan desde los contenidos mínimos del Plan vigente, refiriendo principalmente a mujeres. Sin embargo también emergen con anterioridad, en este sentido hallamos referencias en el programa de 1999, específicamente en la unidad V, denominada: “La historia y las historias”. Ingresan a partir de los contenidos vinculados a las nuevas tendencias historiográficas del siglo XX, en el marco de la presentación de la historia social. Las mismas se ven emparentadas a problemáticas en torno a la historia oral, historia popular, la vida privada, entre otras temáticas. Entre la bibliografía citada y vinculada encontramos tres textos que aluden a la temática¹⁰⁷. En el Programa de 2017, también ingresa esta “historia investigada” en la unidad V, ahora titulada: “Qué es la historia en tiempos de fragmentación de la Historia total”. En esta oportunidad, estos contenidos se enmarcan dentro de: “la vuelta de la historia narrativa, la historia política, el acontecimiento, la biografía, los individuos. La multiplicación de sujetos: las clases subalternas, las mujeres, la gente corriente, los testigos. Nuevos problemas metodológicos y conceptuales” (Programa de Introducción a la historia, 2017, p. 6). Allí, se detallan lecturas específicas sobre estas temáticas de carácter obligatorias que referencian a las mujeres. Entre ellas destacamos tres textos en la bibliografía obligatoria y cuatro en la complementaria¹⁰⁸. Los títulos aluden a cuestiones

¹⁰⁷ Aries, P. (1992). Para una historia de la vida privada. En: G. Duby y P. Aries. *Historia de la vida privada*. Taurus; Bianchi, S. (1992) ¿Historia de mujeres o mujeres en la historia? En AA.VV. *Feminismo, ciencia, cultura y sociedad*. Humanitas; Bock, G. (1991). Historia de las mujeres y la Historia de género. Aspectos de un debate internacional. *Historia social* (9).

¹⁰⁸ Hall, C. Sweet Home. (1991). En: P. Ariès y G. Duby (Dir.). *Historia de la Vida privada*. Tomo 7: La revolución francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa (dirigido por Michelle Perrot (pp. 53-93). Taurus; Ramos Escandón, C. (comp.): (1997). *Género e historia: La historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora (pp. 7-23); Scott, J. (1997). El problema de la invisibilidad. En C. Ramos

historiográficas, el problema de la invisibilidad, vida privada, entre otros. Por su parte, el programa 2019 mantiene una propuesta semejante pero incorpora bibliografía afín al tema bajo estudio. Por ejemplo, en la Unidad I titulada “presentación de la historia” se incorpora el texto de Alexievich, Svetlana “la guerra no tiene cara de mujer” (2015)¹⁰⁹. Esta lectura que a su vez figura en los programas 2016 y 2018. Asimismo en dicha unidad se incorporan dos lecturas de Dora Barrancos¹¹⁰ que abordan, por un lado, su recorrido hasta la historiografía de las mujeres (2017) y el otro presenta la temática de género, sociedad e historiografía (2015). En la Unidad V, “Qué es la Historia en épocas de fragmentación de la Historia total”, a los textos del programa 2017 se suma el texto de Dora Barrancos (2015) de la unidad I, uno de Daniel James (1992)¹¹¹ y otros más en la bibliografía complementaria¹¹².

La materia Sociología General presenta los contenidos organizados en seis unidades (Programa 2017) destacando, inicialmente, una entrada al campo de la sociología, deteniéndose en cuestiones propias del punto de vista del sociólogo (unidad I). Luego la unidad II y III se detiene en la perspectiva histórica de la sociología destacando las ideas precursoras y clásicas. Y las tres últimas unidades abren a problematizarlo¹¹³. Allí, hallamos un texto que puede vincularse a nuestro tema titulado: “las relaciones de familia” de Kessler, G. (2004)¹¹⁴; sin embargo, el programa se orienta en abordar las teorías “clásicas” (Saint-Simon, Comte, Marx, Weber y Durkheim); referentes teóricos masculinos, re-interpretados (mayoritariamente) por autores-varones. De esta manera se manifiesta un androcentrismo académico que se expresa, como planteamos, no sólo

Escandón. (Comp.). *Género e historia* (pp. 38-65). Instituto Mora. En la bibliografía complementaria se agrega: Aries, P. (1992). Para una historia de la vida privada. En G. Duby y P. Aries. *Historia de la vida privada*. Taurus; Bianchi, S. (1992). ¿Historia de mujeres o mujeres en la historia?. En AA.VV. *Feminismo, ciencia, cultura y sociedad*. Humanitas; Farnsworth-Alvear, A. (1995). Virgindad ortodoxa/recuerdos heterodoxos: hacia una historia oral de la disciplina industrial y de la sexualidad. *Entrepasados*, V, (9), 63-84; Haug, F. (2006). Hacia una teoría de las relaciones de género. En *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. CLACSO; James, D. (2004) *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Manantial.

¹⁰⁹ Alexievich, S. (2015). *La guerra no tiene cara de mujer*. Debate.

¹¹⁰ Barrancos, D (2017). Mi recorrido hasta la historiografía de las mujeres. *Descentrada*, I, (1) <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe003/7991>

Barrancos, D. (2015). Género, sociedad e historiografía. *Cuaderno del CIESAL* 12 (14), 82-100.

¹¹¹ James, D. (1992). Historias contadas en los márgenes. La vida de Doña María: historia oral y problemática de géneros. *Entrepasados*, 3.

¹¹² Farnsworth Alvear, A. (1995). Virgindad ortodoxa/recuerdos heterodoxos: hacia una historia oral de la disciplina industrial y de la sexualidad. *Entrepasados* V, (9), 63-84.

¹¹³ Unidad IV: Sociología de la integración, la conformidad y la desviación, unidad V: Sociología del conflicto, la desigualdad y el cambio, unidad VI: Sociología del poder y la dominación.

¹¹⁴ Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós. Cap. 6 (“Relaciones de familia”) y cap. 8 (“La vida en el barrio”).

desde los autores sino a partir de quienes los reinterpretan. Por su parte el programa de 2019 no presenta mayores modificaciones con relación al tema bajo estudio.¹¹⁵

La materia “Introducción a la Problemática Contemporánea” tiene por objetivo brindar un conocimiento básico sobre historia mundial contemporánea. La misma se crea a partir del Plan de Estudios 2011, por tanto, la referencia de análisis se dirige a los programas de 2017 y 2019. El programa 2017 se estructura a partir de cinco unidades donde se detallan enunciados de contenidos generales. Asimismo, dentro de la bibliografía obligatoria, algunos textos acompañan esta iniciativa que expresa el profesor. Por ejemplo, en la unidad I se incluye “La primera guerra mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?, de 2001¹¹⁶. Por su parte, en la unidad III, se cita un texto sobre maternidad, familia y Estado, de 2001¹¹⁷, y en la unidad V, un texto sobre feminismo¹¹⁸, de 2014. En función de estos datos, en tres de sus cinco unidades emerge una bibliografía que invita a pensar y debatir la enseñanza de la historia del siglo XX dialogando con la historia investigada. Un currículum, por tanto, permeable a estas temáticas. Por su parte, el programa 2019 presenta una propuesta semejante con algunos cambios de bibliografía pero con resultados análogos respecto a la bibliografía que aborda tales temas. Cabe destacar que en el cronograma de lecturas pertenecientes al espacio de prácticos, en la clase 4 se indica una lectura de Karen Offen (2015)¹¹⁹, sobre feminismos europeos y en la clase 9 se cita como una de las lecturas el texto de Nadine Lefaucheur, “Maternidad, familia, Estado” (2001). Ese texto corresponde a la unidad III del programa.

¹¹⁵ En la bibliografía complementaria de la unidad 5 y 6, se cita un texto en donde se alude a Eva Duarte: Auyero, J. (1997). Evita como performance. Mediación y resolución de problemas entre los pobres urbanos del Gran Buenos Aires. En J. Auyero (comp.) *¿Favores por votos?* Losada (Programa de Sociología, 2019, p. 8 y 18)

¹¹⁶ Françoise Thébaud (2001). La primera guerra mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual? En G. Duby y M. Perrot. *Historia de las mujeres en Occidente. El Siglo XX*. Taurus.

¹¹⁷ Lefaucheur, N. (2001). Maternidad, familia, Estado. En G. Duby y M. Perrot. *Historia de las mujeres en Occidente. El Siglo XX*. Taurus.

¹¹⁸ Perea Ozerin, I. (2014). El papel del feminismo en el movimiento antiglobalización: contribuciones y desafíos. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (105).

¹¹⁹ Offen, K. (2015). *Feminismos europeos (1700-1950), una historia política*, Akal.

B. Bloque de Materias Troncales obligatorias (acorde al Plan de Estudios 2011)

doce materias:

Respecto al área de las Historias Generales, comenzamos con el análisis de Historia General I (materia que comprende la historia del Cercano Oriente antiguo desde la aparición de los primeros estados -IV-III milenios a.C.- hasta las conquistas de Alejandro Magno, siglo IV a. C., sobre el imperio Persa) en este caso tomamos el programa del año 2000, documento próximo al corte establecido. En este marco observamos que esta materia mantiene una línea, ya presente en la selección de los contenidos mínimos correspondiente al Plan 1993, donde presenta los enunciados de los contenidos de manera general¹²⁰. Respecto al programa de 2016, el mismo plantea algunos cambios que evidencian una visibilidad de la mujer. Si bien se mantiene la lógica de enunciados generales, dentro de la Unidad III, específicamente el punto cuatro menciona: “Mesopotamia. El Imperio de Akkad y el renacimiento sumerio. Templo, palacio y comunidades de aldeas. Producción y formas de tributación” (programa 2016, p.4), se indica en la bibliografía una lectura obligatoria de García Ventura, A. (2012). “Tejedor@s en la tercera dinastía de Ur: nuevas perspectivas de estudio”¹²¹. Resulta significativo el título debido a que resalta una nueva perspectiva de estudio para este contexto de la antigüedad. Asimismo, se evidencia un texto de Seri, A. (2016). “Esclavas domésticas durante el período paleobabilónico”¹²², correspondiente a la unidad IV y otro texto en la lectura complementaria que aborda cuestiones vinculadas a la familia y a la unidad doméstica de Van Der Toorn, K. (1996). “Familia y unidad doméstica en la sociedad paleobabilónica”¹²³. Lxs sujetxs que aparecen mayormente nombrados pertenecen a la realeza, funcionarios del Estado, así como campesinos, esclavos, sectores medios. El ingreso de estas lecturas disrumpe y genera un matiz al visibilizar a las mujeres como parte del escenario social “no homogéneo” (Haraway,

¹²⁰ Por mencionar algunos ejemplos podemos citar la unidad II denominada Sociedades y Estados: 1. La formación de los primeros Estados y su consolidación durante el tercer milenio a. C: a. Modos de organización social no estatales. Unidad doméstica y comunidad. La comunidad aldeana antes y después del surgimiento del Estado. El parentesco como articulador de relaciones sociales. b. La diferenciación social en sociedades no estatales. El concepto de jefatura, alcances y límites. Sociedades pre-estatales en el Cercano Oriente Antiguo. (Programa Historia General I, 2000, p. 1-2)

¹²¹ García Ventura, A. (2012). Tejedor@s en la tercera dinastía de Ur: nuevas perspectivas de estudio. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 11, 13-31.

¹²² Seri, A. (2016). Esclavas domésticas durante el período paleobabilónico. En L. Culbertson (ed.) *Slaves and households in the Near East*. The Oriental Institute, Chicago, 2011. pp. 49-70. Traducción de Andrea Seri (2016)

¹²³ Van Der Toorn, K. (1996) Familia y unidad doméstica en la sociedad paleobabilónica. En *Religión familiar en Babilonia, Siria e Israel*. Brill. Leiden. (pp. 13-41)

1995). Actualizando el análisis, tomando de referencia el programa 2019, hallamos transformaciones en varios sentidos. En primer lugar, ya no sólo se observa y propone el estudio de la mujer en la historia, sino también aparece la perspectiva de género. Dicha categoría se explicita en la fundamentación del programa, señalando: “Las perspectivas de género, el concepto de clase como problema historiográfico y el abordaje de la otredad como discusiones en el campo y como ejes transversales de los contenidos espacio-temporales se incluirán en el desarrollo del presente programa” (programa 2019, p. 1) Respecto a los contenidos de la materia, en la unidad II “El surgimiento y consolidación del estado en el COA. III milenio a.C.” se menciona como contenidos por abordar: “Género en el Cercano Oriente Antiguo” (programa 2019, p. 2) y se presentan tres lecturas de carácter obligatorias, uno de ellas, en su título alude a la creación del patriarcado¹²⁴, al tiempo que presentan una ficha historiográfica, “Género en el Cercano Oriente Antiguo” y una entrevista realizada a Marc Orriols y Llonch, titulada “una mirada a los estudios de género”¹²⁵. Marc Orriols es un egiptólogo que presentó en 2010 su tesis doctoral “La sexualidad en el antiguo Egipto. Un estudio léxico y cultural” (Universidad Autónoma de Barcelona) y ha escrito varios artículos con relación a temas de género. El texto de Seri y Van Der Toorn aparecen como lecturas complementarias de la unidad IV y bibliografía optativa vinculada al tema¹²⁶. La materia Historia General II se detiene en el estudio fundamentalmente de Grecia y Roma antigua. Referenciamos, primeramente, el programa de 1999; el mismo presenta los contenidos expuestos desde enunciados generales. En esta línea éste resulta bastante semejante al programa de 2017. En ambos emerge una mirada materialista de la historia, por lo cual, lxs sujetxs que toman protagonismo se vinculan a esta perspectiva, referenciando principalmente al esclavo (Programa H.G.II, 1999, p.1; Programa H.G. II, 2017, p. 2-3). Respecto al período romano, aparecen mencionados los patricios y plebeyos, el surgimiento del esclavismo, la pequeña propiedad campesina (Programa H.G.II, 1999, p.2; Programa H.G. II, 2017, p. 3). En el Programa de 2017, se menciona a su vez a los colonos republicanos y en la unidad VI se nombra a la corte imperial, los senadores y caballeros, las aristocracias provinciales” (Programa H.G.II, 2017, p. 3).

¹²⁴ Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica; Van de Mieroop, M (1999). Género e historia mesopotámica”. *Cuneiform Texts and the Writing of History*. Londres y Nueva York: Routledge, 137-158. Traducción de la cátedra; García Ventura, A. (2012). Tejedor@s en la Tercera Dinastía de Ur: nuevas perspectivas de estudio. *Claruscuro. Revistas del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural* (11), 13-31.

¹²⁵ Se puede encontrar en: <https://www.youtube.com/watch?v=vaQSZGzgbu8>

¹²⁶ Meillassoux, C. (1984). *Mujeres, graneros y capitales*. Siglo XXI.

Dentro de la bibliografía complementaria citada aparece, nuevamente y en ambos programas, la colección de Ariès y Duby, (1987). *Historia de la vida privada*. Puntualmente, se hace referencia al capítulo de Veyne, P. El imperio romano¹²⁷. En este universo de sujetos masculinos, hallamos una referencia a las mujeres en el programa de 2017, a partir del nombre de un libro. En la unidad VIII denominada “El cristianismo”, aparece dentro de la bibliografía obligatoria una lectura que si bien no alude a las mujeres estrictamente, sí lo hace el nombre del libro de Teja, R. (1999). La cristianización de los ideales del mundo clásico: el obispo. En: ID. Emperadores, obispos, monjes y mujeres. Protagonistas del cristianismo antiguo¹²⁸. Esta lectura a su vez se cita en la parte de trabajos prácticos (clase 11) y en la bibliografía complementaria se cita el libro. Por su parte, el programa 2019 presenta resultados semejantes.

Continuamos con la materia Historia General III (materia que aborda una temporalidad que va desde el siglo V hasta 1520). En este caso referenciamos el programa de 1995, dado que es el documento más cercano al corte de análisis que referenciamos. En dicho programa, se destaca un abordaje desde una historia social y económica vinculando también aspectos políticos, ideológicos y legales, en donde se aspira alcanzar una visión de la totalidad en movimiento (programa 1995, p. 2). En el documento citado se destacan principalmente algunos sujetos/colectivos como los esclavos, dependientes y hombres libres, campesinos (programa 1995, p. 3), así como el maestro artesano y los burgueses. Se mencionan algunos aspectos en donde se alude a la presencia de las mujeres, como por ejemplo, en la unidad que atañe al período carolingio. Allí se señala las relaciones de parentesco y el modelo matrimonial de la iglesia, la evolución de la familia y del matrimonio en Europa (programa H. G. III, 1995, p. 9-10). El programa de dicha cátedra presenta su bibliografía realizando pequeños comentarios sobre las mismas e hilvana los planteos que se formulan y rebaten. En este sentido, dentro de dicha unidad se cita, por ejemplo, la hipótesis de Coleman R. (1974) “L’infanticide dans le HautMoyenÂge”. *Annales ESC mars-avr* quien postula la sobremortalidad de niñas; el mismo explicita la idea de que este planteo fue posteriormente cuestionado por Toubert. Más allá de si su hipótesis resulta válida o no, señalamos el planteo tras visibilizarlas y construir un argumento en torno a éstas. Otro texto por señalar es el de

¹²⁷ Veyne, P. (1987). El imperio romano. En P. Ariès, P. y g. Duby. *Historia de la vida privada. Del imperio romano al año mil*. Tomo 1. Taurus.

¹²⁸ Teja, R. (1999). La cristianización de los ideales del mundo clásico: el obispo. En ID. Emperadores, obispos, monjes y mujeres. Protagonistas del cristianismo antiguo, (pp. 75-96). Trotta.

Middleton (1979), el cual plantea un análisis de las divisiones funcionales de la unidad doméstica¹²⁹. En la siguiente unidad: “Dominancia y expansión del sistema feudal siglo X al XIII” se explicita el rol que cumple la mujer dentro de las relaciones de parentesco, allí se explicita: “intercambio de mujer y feudo” (programa 1995, p. 11) Posteriormente se cita un texto de Duby (1982) *El caballero, la mujer y el cura*. Por su parte, en el programa de 2015 (programa que pertenece en este caso a la comisión con examen final) emergen, prioritariamente, sujetos-varones destacando roles diversos frente a su procedencia social y contexto histórico (esclavos, obispos, siervos, hombres libres, condes, señores feudales, campesino, burgueses, artesanos). En la siguiente unidad, correspondiente al mundo del islam, se menciona a las mujeres, haciendo alusión al sistema de parentesco endogámico, la poligamia, las esclavas del harén, entre otros temas. Por su parte en la unidad III “Configuración del sistema feudal. Siglos VIII-X” se menciona el modelo de matrimonio y sexualidad según la iglesia; aparece nuevamente nombrado el infanticidio de niñas, y se plantea como contenido la familia nuclear campesina. Posteriormente se contemplan temas referidos al parentesco: “Parentesco en la nobleza e intercambio de dones. Posición de la mujer y de los jóvenes-. Síntesis sobre conceptos que rigen la interpretación del parentesco” (programa 2015, p. 2). En cuanto al programa de Historia General III (en este caso nos referimos a la comisión con promoción, sin examen final, de 2017) hallamos actores sociales semejantes a los que se destacan en el programa con examen final: condes, esclavos, campesinos libres, la aristocracia, obispos, el campesinado, caballeros, peones, burgueses, el artesano medieval, el patriciado urbano, entre otros. Afloran tópicos que vislumbran referencias hacia el parentesco, formación de linaje, el rol del intercambio entre mujeres” (programa 2017, p. 2), así como en la unidad VI: “Formaciones tributarias orientales, el Islam” aparecen temáticas como: “características de la sociedad árabe pre-islámica. El clan y la tribu; agnatismo y endogamia. La concepción del honor en la sociedad árabe primitiva: *el harem*, el rapto; prácticas exogámicas y poligámicas. Diferencias entre el parentesco oriental y occidental” (programa 2017, p. 4). El programa 2019, tanto en la opción con o sin evaluación final, plantean contenidos similares a los anteriormente.

En el caso de la materia Historia General IV, la misma aborda problemáticas del mundo occidental de los siglos XV al XVIII. En el programa de 1999 emerge una diversidad

¹²⁹Middleton (1979). The sexual división of labour in feudal England. *New Left Rev.* 113-114.

de contenidos orientados a las bases económico-sociales de la transición. Aparecen nombrados los señores y campesinos, la economía de la familia protoindustrial, la burguesía. Continúan exponiéndose enunciados de contenidos generales vinculados a los dos últimos tópicos nombrados, por ejemplo “los estamentos y las comunidades territoriales y su actuación en cortes. Parlamentos y asambleas. Los señoríos (...) Las cortes y la sociedad cortesana, el reordenamiento social (programa 1999, p. 2). Si nos detenemos en la bibliografía, observamos, por ejemplo, un título alusivo a las temáticas de nuestro objeto de estudio perteneciente a la unidad I, el mismo corresponde a Gullickson, G.L. (1995). Amor y poder en la familia protoindustrial¹³⁰ y otros textos que abordan el tema de la protoindustria. Posteriormente hallamos un texto de Leroy Ladurie, E. (1992). La corte que rodea al Rey: Luis XIV, la princesa palatina y Saint-Simon”¹³¹ y otro de Levack (1993) el capítulo “La bruja” del libro *El hombre barroco*. Por su parte, el programa de 2017 ofrece una primera unidad centrada en las transformaciones de las relaciones sociales del mundo rural y urbano; allí se destacan las nuevas relaciones sociales en el trabajo campesino y a su vez la economía de la familia protoindustrial. Respecto a esta temática se cita un texto de: Kriedte, P., Medick, Schlumbohm, J. (1986). "La economía familiar protoindustrial", el mismo texto de Gulickson, G.L. (1995) "Amor y poder en la familia protoindustrial"¹³² y en la bibliografía complementaria de la unidad aparece un texto que nombra a las mujeres, de Berg, M. (1987) “La manufactura doméstica y el trabajo de las mujeres¹³³. Otros vínculos sociales responden al ámbito burocrático estatal, las burocracias administrativas, la corte y la sociedad cortesana. Destacamos en la unidad II, dos lecturas, el de Leroy Ladurie, E. (1992) citado anteriormente e indicamos un capítulo de

¹³⁰Gullickson, G.L. (1995). Amor y poder en la familia protoindustrial. En M.Berg. *Mercados y manufacturas en Europa*, (pp. 184-209). Crítica.

¹³¹ Texto también citado en el Programa de 1998. (LeroyLadurie, E. (1992). La corte que rodea al Rey: Luis XIV, la princesa palatina y Saint-Simon. En J. Pitt-Rivers y J. G. Peristiany (eds.). *Honor y gracia*. (pp. 77-110). Alianza.

¹³² Bibliografía correspondiente al punto 5 de la Unidad I: Kriedte, P., Medick, Schlumbohm, J. (1986). Industrialización antes de la industrialización: la producción manufacturera de mercancías en las zonas rurales durante el período de formación del capitalismo, 1. Génesis, contexto agrario y situación del mercado internacional (pp. 11-26). La economía familiar protoindustrial (pp. 65-113), 3. Estructuras y papel del crecimiento de la población en el sistema protoindustrial (pp. 114-141) 5.Excursus: sobre el significado del marco político e institucional de la protoindustrialización (pp. 188-200). En: *Industrialización antes de la industrialización*. Crítica, Gullickson, G.L., (1995). Amor y poder en la familia protoindustrial. En M. Berg. *Mercados y manufacturas en Europa*. (pp. 184-209). Crítica.

¹³³Berg, M. (1987).” La Manufactura doméstica y el trabajo de las mujeres”, “Costumbre y comunidad en la manufactura doméstica y en los oficios”. En: *La era de las manufacturas 1700-1820*. Crítica.

Dedieu, J.-P. (1984). El modelo sexual¹³⁴. En función de esto planteamos que se visibiliza a la mujer como sujeto en la historia emparentada ésta, principalmente, al ámbito y período de la protoindustria. Se desprende, por tanto, un currículum flexible al ingreso de estas temáticas, una selección de bibliografía que convoca a su problematización. El programa 2019 presenta una modificación respecto al régimen de cursada. En este marco se plantea una cursada de seis horas semanales dispuestas en: un formato teórico presencial, un espacio de trabajos prácticos y un espacio de aula virtual. En éste último se plantean tres ejes de abordaje, el segundo, “Problemas de historia social. Clases, sectores y grupos en el Antiguo Régimen” se observa bibliografía que puntualiza en diversos actores, “el noble”, “el burgués”, los pobres en la Europa Moderna y “la mujer”¹³⁵. Asimismo en el programa, como línea de continuidad respecto de los anteriores, también emerge como contenido la economía de la familia protoindustrial (programa 2019, p. 1)

Por su parte, Historia General V aborda contenidos referidos a partir del quiebre del Antiguo Régimen hasta aproximadamente los orígenes de la Primera Guerra Mundial (Plan de Estudios 2011, p. 10). La temporalidad que concierne a dicha materia manifiesta el surgimiento de la clase obrera en el marco de la Revolución industrial y su conformación en Inglaterra y Francia, así como la formación de la Primera Internacional (como ya lo adelantaba la selección de los contenidos mínimos). En el Programa de 1999, afloran como actores sociales/colectivos del período: la nobleza, los burgueses, los sansculottes, campesinos y clases populares urbanas, el movimiento obrero. Por su parte, el programa de 2017, genera una porosidad hacia las temáticas de género y mujeres. Los enunciados de los contenidos de la unidad I, si bien resultan generales, encontramos evidencias de un abordaje afín a partir de la bibliografía citada en donde se alude a los feminismos europeos a partir del texto de Offen, K. (2015)¹³⁶. Por su parte, en la unidad II: “La revolución industrial en Gran Bretaña” sucede algo semejante

¹³⁴Dedieu, J.P. (1984). “Los cuatro tiempos de la Inquisición”, “El modelo religioso: las disciplinas del lenguaje y de la acción”, “El modelo religioso: rechazo de la reforma y control del pensamiento” y “El modelo sexual” En B. Bennisar. *Inquisición española, poder político y control social*. (pp. 15-39, 208-230, 231-269 y 270-294). Crítica.

¹³⁵ Serna, P. (1995). El noble. En M. Vovelle (ed.). *El hombre de la Ilustración*, (pp. 41-92). Alianza; Amelang, J. (1993) El burgués. En R. Villari. *El hombre barroco*. (pp. 377-399). Alianza; Woolf, S. (1989). Los pobres y la sociedad en el occidente europeo. En *Los pobres en la Europa Moderna* (pp. 11-58). Crítica, Godineau, D. (1995). La mujer. En M. Vovelle (ed.). *El hombre de la Ilustración*. (pp. 395-428). Alianza.

¹³⁶Offen, K. (2015). *Feminismos europeos. 1700-1950: una historia política*. Akal.

hallando en la bibliografía seis textos vinculados¹³⁷. Éstos refieren principalmente a pensar el rol de la mujer en el siglo XIX, desde diversos ángulos, re-posicionando, por caso, su rol como trabajadoras. En la siguiente unidad emerge como problemática central, por un lado, la independencia de las trece colonias de Inglaterra y por otro, el abordaje de la Revolución francesa. Algunos de los contenidos donde se explicitan temáticas vinculadas a nuestro objeto de estudio:

El debate historiográfico. Revolución social v/s revolución política; lucha de clases v/s teoría de las elites. El papel del campesinado y las clases populares urbanas. El problema de la violencia revolucionaria. El rol de las ideas. Los Derechos del Hombre y los orígenes del feminismo moderno. Revolución francesa y colonialismo: la revolución haitiana. (Programa H.G.V, 2017, p.7)

Se considera la participación de actores sociales “clásicos” inmersos en el proceso de la Revolución francesa y se contempla a la mujer como agente político en dicho proceso. Dichas temáticas se vinculan a una bibliografía diversa y obligatoria¹³⁸, que versa entre temáticas sobre los derechos de la mujer, su rol dentro del proceso revolucionario, feminismo y sufragio, entre otros. En la última unidad, denominada: “La crisis del liberalismo y la expansión imperialista”, también afloran contenidos y bibliografía que visibiliza estas temáticas. Se detallan allí:

La crisis económica. El capitalismo monopólico y la expansión ultramarina. Alternativas político-ideológicas al liberalismo burgués: la formación de los movimientos de masas -el movimiento obrero y los partidos socialistas, la

¹³⁷Davidoff, L. y Hall, C. (1994). *Fortunas Familiares. Hombres y mujeres de la clase media inglesa, 1780-1850*, Cátedra. Introducción, caps 3, 10 y conclusión; Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón. Introducción y pp. 151-184; Hall, C. (1991). *Sweet Home*. En P. Ariès, P. y G. Duby. *Historias de la vida privada. De la revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*. Taurus; Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot, *Historia de las Mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*. (pp. 93-128). Taurus; Thompson, D. (2013). Las mujeres y la radicalidad política en el siglo XIX: una dimensión ignorada. *Revista MORA*, 19 (2); Young, I. (1992). Marxismo y Feminismo: más allá del matrimonio feliz. En *El cielo por asalto*. II, (4).

¹³⁸ de Gouges, Olympe. Los derechos de la mujer (En la cita se señalan sólo las páginas 111-123); Kelly, L. (2004). *Las mujeres de la Revolución Francesa*. Vergara; Mc Phee, P. (2015). Robespierre. Una vida revolucionaria. Ediciones Península. Cap. 4. “La soltería parece fomentar la rebeldía: Arrás, 1784-1789”. Cap. 5. “Estamos ganando: Versales, 1789”, cap 6. “Atreverse a limpiar los estercoleros: París, 1789-1791”; Offen, Op. Cit. caps II y III; Puleo, A. (1993). La Ilustración Olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII. *Anthropos*. Introducción, “Feminismo y progreso de la Humanidad en Condorcet” (pp. 93- 108) y “Olympe de Gouges o la radicalización de los ideales de la ilustración” (pp.153-164); Sazbón, J. (2007). *Cuatro mujeres en la Revolución Francesa*. Biblos; Scott, J. (2012). Las mujeres y los derechos del Hombre. Feminismo y sufragio en Francia 1789-1944. SIGLO XXI. Cap 1 “Releer la historia del feminismo” y Cap2 “Los usos de la imaginación”.

nueva derecha nacionalista, movimiento feminista y sufragista. *La Belle Époque* europea y la crisis de la sociedad burguesa liberal: prosperidad interna y desestabilización externa. Hacia la guerra y la revolución. (Programa, H.G.V, 2017, p. 10).

Según lo expuesto, se contemplan aspectos propios del movimiento obrero y, a su vez, se visibiliza el movimiento feminista. Por tanto, en el programa de 2017, aloja no sólo voces de varones, a partir de la configuración del movimiento obrero, también se visibiliza el rol de la mujer en los contenidos y lecturas que se seleccionan. En el caso del Programa 2019 en términos generales se observa una propuesta similar junto a la incorporación de bibliografía afín a la temática, como es un texto de Catherine Hall, (2013), Elisabeth Roudinesco (1990) y Joan Scott (2008)¹³⁹.

Por su parte la materia Historia General VI, el Programa de 1999 presenta un armado particular, se organizan los contenidos de la materia en dos unidades, la primera denominada unidad I: Apogeo del eurocentrismo (1885-1950) y la unidad II: Crisis del eurocentrismo, organizando los contenidos en dos partes, la primera “La fuerza centrífuga” y la segunda titulada las “fuerzas neo-imperiales” (1950-1990). Entre las seis lecturas que se detallan para la primera unidad aparece citado un texto de Antoine Prost que pertenece a la edición de Ariès y Duby (1991). *Historia de la vida privada*¹⁴⁰. Luego el Programa detalla una sección de “cursos monográficos”, allí aparece una parte abordada por el profesor Valeri, “Siglo XX: Riel y espacio” (programa 1999, p.2) y la otra por la profesora Béjar, “Globalización, incertidumbres, y riesgos. Entre lo que concluye, lo que persiste y lo que emerge” (programa 1999, p. 5). Dentro del ítem tres, ¿“Los actores sociales. Espacios, acciones y culturas”, se repara en lxs sujetxs, en los actores sociales pero de manera general. Por su parte, el Programa de 2017 manifiesta una articulación sobre dos ideas, una: la disputa temporal, diferenciando diversas formas de pensar y periodizar el siglo XX; y la otra, la espacial, atendiendo otros espacios más allá del europeo, impulsando, entonces, una perspectiva “periférica”. En este sentido se evidencian enunciados de contenidos de manera general, lo mismo

¹³⁹ En la unidad II, Hall, C. (2013). La historia de Samuel y Jemima: Género y Cultura de la clase trabajadora en la Inglaterra del siglo XIX”. *Mora*, 19, (2) Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2013000200005&lng=es&tlng=es. En la unidad III, Roudinesco, E. (1990). *Feminismo y revolución. Théroigne de Méricourt*. Península. Unidad IV, Scott, J. (2008). *Género e Historia*, FCE. cap. V “Identidades masculinas y femeninas en el ámbito laboral. La política del trabajo y la familia en la industria parisina del vestido en 1848”.

¹⁴⁰ Prost, A. y Vincent G. (1991). La vida privada en el siglo XX. En P. Arie, P y G. Duby. *Historia de la vida privada*. Tomo 9. Taurus.

ocurre con la bibliografía citada, los títulos de los textos presentan un enunciado general aunque sí se nombra, por ejemplo en algunos de éstos, al movimiento obrero. Por su parte en la unidad III denominada: “La era de las catástrofes” (1914-1945) encontramos referencias en la bibliografía, allí se citan dos textos que pertenecen a la edición del libro editado por Ariès y Duby (1991). *Historia de la vida privada*: por un lado el de Vincent, "Guerras dichas, guerras silenciadas y el enigma de la identidad"¹⁴¹ y el de Prost, titulado: “El trabajo”¹⁴². Si bien estos títulos no anticipan indicios afines, los citamos al formar parte de dicha edición. En el programa de 2019, el espacio de teóricos no presenta mayores modificaciones, sí hallamos en el programa de trabajos prácticos una reestructuración de las clases, la selección de otros temas por abordar. Con relación al tema encontramos un texto correspondiente a la clase 2 que menciona la liberación de las mujeres y la revolución rusa¹⁴³,

Continuamos con el análisis del área Americana. La materia Historia Americana I es una asignatura con una vasta tradición en la temática sobre mujeres. Como señalamos anteriormente, estos temas han ingresado, principalmente, a partir del posgrado que realiza Carlos Mayo en el exterior a principios de los '80. Recordemos que durante el retorno de la democracia la disciplina renace y aparece, en este resurgir, la internacionalización de la práctica profesional; en este sentido muchos historiadores argentinos se fueron al exterior a formarse (Romero, 1996). Esta influencia se puede observar, por ejemplo, en el programa de 1996. Allí se evidencia a la mujer como contenido seleccionado, junto a temáticas relacionadas como: matrimonio, sexualidad y familia. Entre las lecturas que allí se citan, aparecen textos del Profesor Osvaldo Barreneche¹⁴⁴, entre ellos uno titulado: “Esos torpes deseos: delitos y desviaciones sexuales en Buenos Aires, 1760- 1810”¹⁴⁵, otros presentan títulos alusivos como la

¹⁴¹Vincent, G. (1991). Guerras dichas, guerras silenciadas y el enigma de la identidad. En P. Ariès y G. Duby. *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo XX*. 9. Taurus.

¹⁴²Eley, G. (2003). *Un mundo por ganar. Historia de la izquierda en Europa, 1850-2000*. Crítica. Cap. 4 “La ascensión de los movimientos obreros. El avance de la historia” y Cap. 5 “Retos más allá del socialismo, otros frentes de la democracia”. Unidad III, La era de las catástrofes (1914-1945) se cita el texto de Prost, A. (1991). El trabajo. En *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo XX*. Tomo 9. Taurus.

¹⁴³ Goldman, W. (2017). Del pasado hay que hacer añicos': la liberación de las mujeres y la Revolución rusa. En J. Andrade Fernández Sánchez. *1917. La Revolución rusa cien años después* (pp. 133-152). Akal.

¹⁴⁴Osvaldo Barreneche se desempeña como profesor a cargo de la materia Historia Americana II (FaHCE). Asimismo éste fue mencionado en el Programa: “La mujer en el periodo colonial” (1989) seminario dictado por la profesora Silvia Mallo. Allí, el profesor aparece nombrado como invitado para socializar sus investigaciones.

¹⁴⁵Barreneche, O. (1993). Esos torpes deseos: delitos y desviaciones sexuales en Buenos Aires, 1760-1810. *Estudios de Historia Colonial. Estudios-Investigaciones* (13).

tierra y la familia, hombres y mujeres de la colonia¹⁴⁶; se cita uno de la profesora Mallo (1992) y otro en co-autoría con el profesor Carlos Mayo (1990)¹⁴⁷. Los artículos refieren a temáticas diversas como: justicia, divorcio, alimentos, malos tratos, las mujeres en el mundo rural rioplatense, entre otras. El programa de 1996 se organiza en seis unidades de las cuales, en la señalada, aparecen detallados los siguientes contenidos:

la población indígena en Hispanoamérica, la inmigración española, la inmigración forzada de africanos. La estructura social: elites y clases subalternas. El matrimonio y la sexualidad. La familia. La mujer. El mestizaje, cimarronaje y vagabundaje” (Programa Historia Americana I, 1996, p. 3).

Se citan lecturas de carácter obligatorio para abordar tales temáticas¹⁴⁸. Por su parte destacamos una sección especial (así aparece mencionada en el programa) denominada “la sociedad colonial rioplatense”, en donde se continúa con la lógica de organización de las unidades¹⁴⁹.

Por su parte en el programa 2016, la unidad que recupera mayores problemáticas afines resulta la unidad VI, esto se observa a partir de la bibliografía obligatoria y complementaria que se cita. El mismo se estructura en ocho unidades¹⁵⁰. En la unidad VIII, se destacan ciertas categorías de análisis como ser: raza, clase, clan indio, vecino, familia y análisis de redes. La unidad que toma mayores problemáticas afines resulta la unidad VI, denominada “Sociedades y culturas coloniales”. Si bien los contenidos que

¹⁴⁶ Canedo, M. (1992). *Propiedades, propietarios y ocupantes. La tierra y la familia en la campaña de Buenos Aires. Los arroyos 1600-1750*. Mimeo; Garavaglia, J. C y Fradkin, R. (1992). *Hombres y mujeres de la colonia*. Sudamericana.

¹⁴⁷ Mallo, S. (1992). Justicia, divorcio, alimentos y malos tratos en el Río de La Plata (1766-1857). *Investigaciones y ensayos* (42); Mayo, C. y Mallo, S. (1990) Las mujeres en el mundo rural rioplatense a fines del período colonial. Congreso Internacional de Historia Económica de América Latina. CLACSO-AAHE. UNLu. Luján.

¹⁴⁸ Bethell, L. (1990) Organización y cambio social en la América Española colonial. En *Historia de América Latina*. Crítica; Bethell, L. (1990). La mujer. En *Historia de América Latina*. Crítica; Lavrin, A. (1989). *Sexuality and Marriage in Colonial Latin America*. Nebraska University Press. Artículos de Lavrin, Twinam y Socolow.

¹⁴⁹ Es decir, la unidad VII aborda los contenidos: población y sociedad en el interior, el litoral y Buenos Aires. en el siglo XVIII. Carácter de la sociedad colonial rioplatense: ¿testamentos o clases?. En la siguiente Unidad aparece mencionada la sociedad urbana: los sectores mercantiles: comerciantes y pulperos. La burocracia La iglesia. Clero regular y secular. Los artesanos. La esclavitud urbana. La criminalidad. En la Unidad IX se detalla la sociedad rural: hacendados y estancieros. Arrendatarios, agregados y peones. La esclavitud en el mundo rural. La vida en la estancia rioplatense. La sociedad en la frontera: soldados, cautivos y renegados. La mujer. Por último, en la unidad X emerge como contenido la vida cotidiana. La dieta. Los juegos y diversiones populares (Programa Historia Americana I, 1996: 6)

¹⁵⁰ Las primeras se dirigen a estudiar la expansión europea durante los siglos XV y XVI, luego el mundo precolombino y la conquista en clave de encuentro, el choque cultural y los intercambios, el espacio Atlántico y el nuevo impulso colonizador en América durante el siglo XVII.

se anuncian resultan generales¹⁵¹, presenta mayor especificidad en la bibliografía obligatoria y complementaria¹⁵². En la unidad IV, “Los imperios atlánticos y su dinámica funcional (siglos XVI-XVII)”¹⁵³, se destacan, entre otros temas, ámbitos de trabajo donde prima una mano de obra masculina. Por su parte el programa 2019 presenta una estructura análoga a la de 2016.

La materia Historia Americana II aborda América Latina, desde las revoluciones por su independencia y comienzos del siglo XIX, hasta la actualidad. Posicionados en el programa de 1997, contemplamos que en sus contenidos se mencionan ciertos sujetos/colectivos tales como: los trabajadores industriales, burguesía, esclavos (unidad III), los movimientos campesinos, el origen del movimiento obrero, el sindicalismo (unidad IV). El Programa de 2017 da mayores indicios de contenidos y bibliografía vinculada a género y mujeres. Éste se configura en base a seis unidades en donde, en cuatro de ellas, se menciona a la mujer como sujeto histórico. Por su parte en el programa 2017 de Historia Americana II, hallamos varias referencias afines a lo largo del documento. Por ejemplo, en la Unidad II: la transición de la colonia a la independencia ¿Por qué entra en crisis el sistema español? Allí se detalla: “Política y sociedad de la post-independencia: ¿Cómo afectó la independencia a los diferentes

¹⁵¹ Entre éstos aparecen: “1. La sociedad americana. Etnicidad, territorialidad e identidad. Perduración y nuevo orden de las poblaciones originarias y de los migrantes o forasteros. Grupos étnicos y mestizaje. Conceptos de hibridez y aculturación. La experiencia de la diversidad. 2. La familia. Elites, prestigio y estrategias de reproducción social. El análisis de redes. La familia indígena y la familia esclava. 3. Iglesia y religiosidad. La sociedad y el control moral y social. La inquisición. Pervivencia de cultos aborígenes y africanos. Persecución de las idolatrías. Sincretismo. Las cofradías y las hermandades. 4. Sociedades urbanas y rurales. Hispanoamérica y Brasil. Las colonias británicas y Nueva Francia. El Caribe. Las plantaciones y la jerarquización social. 5. Los sectores subalternos y marginales. La movilidad social y espacial. Las redes y el control social: vagabundaje, cimarronaje, delincuencia. 6. Educación, universidad, e ideología. La participación de los jesuitas. Salud, mortalidad y enfermedades. Vivienda y hábitos de consumo” (Programa Historia Americana I, 2016: 5)

¹⁵² Lavrin, A. (1989). *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica (siglos XVI-XVIII)*. Grijalbo; Gonzalbo Aizpuru, P. (1998). *Familia y orden colonial*. México: El Colegio de México. Capítulo II. Las contradicciones de las normas. Asimismo, hallamos otros títulos alusivos inmersos dentro de la bibliografía complementaria: Arrom, S. (1988). *Las mujeres de la ciudad de México. 1790-1857*. Siglo XXI; Cicerchia, R. (comp). (1998). *Formas familiares, procesos históricos y cambio social en América Latina*. Ed. AbyaYala; Freire, G. (1943). *Casa-grande y senzala. Formación de la familia brasileña bajo el régimen de economía patriarcal*. Emecé; Gonzalbo Aizpuru, P. y Rabell Romero, C. (1994). (coords). *La familia en el mundo iberoamericano*. UNAM; Presta, A. M. (2000). *La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII*. En E. Tandeter (dir.). *Nueva Historia Argentina. Sudamericana*.

¹⁵³ Se especifican cuestiones vinculadas y devenidas de ese encuentro-choque, por ejemplo “la población indígena frente al gobierno español. El tributo. El padre de las Casas y los tribunales especiales. Poder y autoridad en las poblaciones originarias. República de indios y españoles. Parentesco y linaje. La nobleza indígena y el rol del kuraka, entre otros contenidos. La unidad V, “La economía, el comercio y la organización del trabajo en América” plantea cuestiones vinculadas justamente a la mano de obra emergiendo entonces la trata negrera, la participación indígena en los mercados, tenderos, pequeños comerciantes, propietarios, aparceros, inquilinos, el trabajador libre y el peonaje, esclavos urbanos y rurales, artesanos, obrajes.

actores sociales hispanoamericanos? Proyectos políticos y realidades sociales. El significado de la independencia para los sectores populares urbanos, las mujeres, los indios, los mestizos, los negros libres, los esclavos. De la política del Antiguo Régimen a la política moderna. El caudillismo. Ciudadanos de primera, ciudadanos de segunda. La sociedad y su electorado. Formas de representación popular” (Programa Historia Americana II, 2017, p. 3-4). Es decir los sujetos históricos que se especifican en dicha Unidad se diversifican, nombrando entre ellos a las mujeres. Por su parte en la Unidad III: “Formación de estados y naciones latinoamericanas durante el siglo XIX”, si bien no se menciona a las mujeres o una problemática de género sí emergen estas preocupaciones desde la bibliografía obligatoria. Se indican dos textos: Pratt, M. L. (1994). “Género y ciudadanía: Las mujeres en diálogo con la Nación” y Iturrieta, E., “Discursos y pareceres sobre la mujer en el siglo XIX venezolano”. Luego en la unidad IV, “Neocolonialismo, regímenes oligárquicos y sus desafíos, 1850- 1930” se contempla y nombra a diversos actores inmersos en dicha temporalidad. Allí se detalla: “Los regímenes oligárquicos. ¿Desorden y progreso? Consolidación de los regímenes políticos oligárquicos y sus variantes regionales. El triunfo pos mortem de la agenda liberal decimonónica. Los caminos hacia el capitalismo periférico. El Porfiriato. La república de Brasil. La abolición de la esclavitud en América Latina. Las agendas políticas. Actores políticos y sociales de fin de siglo. ¿Qué hizo el estado-nación por nosotros? Las elites ilustradas (por quién y para qué). Control social y espacios públicos. La emergencia de los sectores medios urbanos. Cambios y continuidades en los ámbitos sociales rurales. Inmigración europea. Orígenes del movimiento obrero latinoamericano: socialistas, anarquistas, sindicalistas. Educando al soberano: mujeres, maternidad e instrucción juvenil. Campesinos, indígenas y estado nacional (...)” (Programa Historia Americana II, 2017, p. 9) Se puede observar aquí cómo, por un lado, se le da lugar al movimiento obrero latinoamericano como contenido, aparecen nuevamente problemáticas vinculadas a los esclavos, aparecen nombrados los sectores medios urbanos, campesinos, indígenas y las mujeres, como sujeto histórico, en este caso ingresa a partir de “educar al soberano”. En la unidad V: “Política, sociedad, economía y cultura, 1930-1982” también se visibiliza a la mujer en torno a la ciudadanía, dentro de los contenidos que se destacan se indica: “Cambios sociales, transformaciones de las bases electorales, ciudadanía y participación popular en los procesos de cambio: mitos y realidades basados en estudios de casos. Migraciones regionales y su impacto en las comunidades rurales. El crecimiento urbano y su impacto

espacial y ecológico en América Latina. El emergente protagonismo de las mujeres durante estas décadas” (Programa de Historia América II, 2017, p.11). Y en la unidad VI “Crisis y democratización, reformas estatales, 1982-2000” entre la selección se detalla: “Los movimientos sociales. El mundo del trabajo y sus desafíos recientes. ¿Una vanguardia de mujeres?: liderazgo y participación femenina actuales”(Programa de Historia Americana II, 2017, p. 13).Dicho programa resulta un currículum que visibiliza y problematiza el lugar de las mujeres como sujeto inmerso en la temporalidad histórica, asimismo se nombra a los esclavos, campesinos y obreros. Por otra parte se puede señalar, desde la organización y enunciado de los contenidos de la materia, cómo ese rol de las mujeres “va creciendo”, se las piensa y destaca desde el significado de la independencia para ellas, su vínculo con la Nación, las transformaciones de las bases electorales y posteriormente se las menciona en clave de protagonistas durante las últimas décadas. Por su parte el programa 2018 analizado, presenta resultados semejantes a los anteriores.

El área de Historia Argentina se encuentra compuesto por tres materias: Historia Argentina I, II y III. La materia Historia Argentina I aborda contenidos desde fines de siglo XVIII hasta 1880. El Programa de 1999 presenta contenidos nombrados de modo general deteniéndose en aspectos acontecimentales. Si bien emergen enunciados de índole social y económico se priorizan los de carácter político (como la referencia a los gobiernos de Martín Rodríguez, la presidencia de Rivadavia, el gobierno de Rosas, Balcarce, Viamonte y Maza, la presidencia de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, entre otros) En el punto 3, titulado: “La expansión de la frontera de Buenos Aires”, aparece mencionado, “guerra con el indio. Poblamiento de la campaña y la ocupación del espacio. La enfiteusis y leyes terreras durante el período de Rosas” (Programa 1999, p. 1). El Programa de 2016 presenta una selección de contenidos bastante similar al de 1999, evidenciando aspectos generales de dicho recorte temporal. Sin embargo, detectamos una diferencia sustancial respecto de la bibliografía general complementaria. Allí se indican varias lecturas cuyos autores pertenecen al equipo docente de la cátedra¹⁵⁴. Con estos autores, se da visibilidad a temáticas vinculadas a género –en

¹⁵⁴ Banzato, G y Quinteros, G. (2004). Estrategias matrimoniales y patrimonio rural en la frontera: Chascomús (Provincia de Buenos Aires)1780-1880. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*. (59).

-Cowan, P. (2012). *Infancias. Una Historia. Niños y niñas en la Buenos Aires del siglo XIX*. Editorial Académica Española.

especial las vinculadas a familia- y mujeres. Tanto el profesor Guillermo Quinteros como el profesor Pablo Cowen han dictado Materias Problemas, así como un Taller de enseñanza de problemáticas de la historia abordando, justamente, temáticas sobre: género, mujeres, familia, matrimonio. En 2018 hay dos programas por analizar, por un lado, el correspondiente a la materia que se dicta en el primer cuatrimestre a cargo de los profesores adjuntos Guillermo Quinteros y Pablo Cowen, y por otro, el programa de la materia que se da en el segundo cuatrimestre a cargo del profesor adjunto Fernando Juman. En el primer caso, los contenidos y bibliografía afín emerge a partir de unidades especiales, según indica el documento. En esta línea se presentan tres: A. La ocupación de los espacios y las relaciones interétnicas, B. Problemas de demografía histórica, de las conformaciones familiares y de la Sociedad, C. Las ideas de un siglo. La bibliografía citada¹⁵⁵ alude a: estrategias matrimoniales, el cautiverio femenino, patrones de reproducción, la historicidad de las conformaciones familiares, formaciones familiares y vida privada, las mujeres y los niños. Como expresamos, las temáticas que se explicitan aquí se vinculan a las investigaciones que ambos docentes han realizado y realizan. Por su parte el programa de la materia correspondiente al segundo cuatrimestre, presenta otra estructura de la materia, desde el apartado de fundamentación se observan otras decisiones, así como otras temporalidades como propuesta y apuestas para pensar esa historia argentina. Es por ello que, en este caso, este programa podría ubicarse en la cuarta clasificación, es decir, materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde la bibliografía complementaria que se cita y materias que seleccionan otros contenidos en sus programas.

El programa de 1999 de Historia Argentina II explicita como eje temático de la

-Quinteros, G. (2009). Los juicios de disenso en Córdoba y Buenos Aires durante las décadas de 1830-1850. Una aproximación comparativa. En B. Moreyra y S. Mallo (comp). *Pensar y construir los grupos sociales*. Centro de Estudios Históricos, 253-272.

-Quinteros, G. (2015). *La política del matrimonio. Novios amantes y familia ante la justicia.*, Buenos Aires, 1776-1860. Prohistoria.

¹⁵⁵Banzato, G. y Quinteros, G.(2004). Estrategias matrimoniales y patrimonio rural en la frontera: Chascomús (provincia de Buenos Aires-Argentina), 1780-1880. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales* (59); González, Y. (2016). Indias blancas tierra adentro. El cautiverio femenino en la Frontera de la Araucanía, siglos XVIII y XIX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43 (2); Cicerchia, R – Bestard, J (2001). ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud* (4); Cowen, M. P. (2004). Infancia, abandono y padres en el S. XIX porteño. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 4; Moreno, J. L. (2004). *Historia de la familia en el Río de La Plata*. Sudamericana; Cowen, P. (2012). *Infancias. Una Historia. Niños y niñas en la Buenos Aires del siglo XIX*. Editorial Académica Española; Cicerchia, R. (1998). *Historia de la vida privada en la Argentina*. Troquel; Socolow, S. (2016). *Las mujeres en la América Latina colonial*. Prometeo; Quinteros, G. (2015). *La política del matrimonio. Novios amantes y familias entre la justicia, Buenos Aires, 1776-1860*. Prohistoria.

asignatura la formación del Estado, el mercado nacional y su interrelación con los principales actores de poder representados en el plano de la economía por el agro y la industria, durante 1880 a 1997. En el mismo se detallan sectores/actores/sujetxs históricos de un modo amplio¹⁵⁶ y emergen caracterizaciones generales sobre los aspectos principalmente económicos, políticos y sus consecuencias sociales. Respecto al programa de 2017, el mismo presenta una diferencia estructural respecto al anterior, debido a la creación de la materia Historia Argentina III (Plan de Estudios 2011) y su correspondiente reacomodamiento de contenidos. Los mismos se reestructuran de la siguiente manera: Historia Argentina II se centra en los procesos políticos, económicos y culturales que atravesó la sociedad argentina en el transcurso entre 1880 a 1955, dejando para Historia Argentina III desde 1955 hasta el fin de la presidencia de Néstor Kirchner en el 2008.

Siguiendo con el análisis de Historia Argentina II, en la unidad I denominada “La consolidación del proyecto liberal oligárquico y la emergencia de sus cuestionadores (1880 - 1910)” se señala como colectivos a la burguesía terrateniente. Por otra parte, en esta selección de contenidos correspondiente a dicha unidad, se destaca al movimiento obrero en sus principales tendencias: socialistas, anarquistas y sindicalistas. Un aspecto interesante por señalar resulta la mención acerca de las “reconfiguraciones del patriarcado: esfera pública y privada inferioridad legal de la mujer; ámbitos de participación femenina y emergencia del primer feminismo” (Programa de Historia Argentina II, 2017, p. 2). Emerge el concepto de patriarcado invitando a problematizar en su respectivo contexto histórico. En cuanto a la bibliografía, se citan dos textos de Dora Barrancos¹⁵⁷, historiadora feminista referente en la Argentina. Por otro lado, en la unidad II denominada: “De la celebración del Centenario a la crisis. Vida y muerte de la

¹⁵⁶ En la Unidad I denominada: “Planteos, definiciones y problemas en torno a la formación y transformación del Estado y el mercado nacional” se detalla en los contenidos esas transformaciones del carácter del Estado y se nombra luego a “los actores sociales y las crisis”. Un enunciado general que nos impide saber qué sujetos se contemplan. En la unidad III titulada: “El Estado democrático como árbitro socioeconómico. El fin de la expansión horizontal agraria y la situación internacional”, allí se especifica como contenidos: “el papel del Estado y de los otros actores sociales frente a la crisis y el cambio: las propuestas y las variaciones en el discurso. El Estado como árbitro: el laudo Alvear” (Programa 1999: 2) y nombra concluyendo los contenidos de la unidad a: empresarios, obreros, chacareros, y peones frente al cambio. Posteriormente se refiere a la burguesía, de acuerdo al tiempo histórico nombrado de diferentes maneras: burguesía industrial oligárquica, burguesía industrial regional. En la Unidad V “El Estado popular, dirigista y planificador económico. Continuidad y cambio” comienza esta unidad indicando: “El '43. Nuevos y viejos actores sociales (...) La segunda revolución agraria. Readequación de los roles de los actores sociales” (Programa 1999:3).

¹⁵⁷ Barrancos, D (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Editoriales Sudamericana.

Barrancos, D. (2008). La puñalada de Amelia (o cómo se extinguió la discriminación de las mujeres casadas del servicio telefónico en la Argentina). *Trabajos y Comunicaciones* (34), 111-128.

República Verdadera”, comprende la reforma electoral de 1912 y plantea como contenido:

las ciudadanía limitadas: los territorios nacionales, los extranjeros, las mujeres. La condición femenina en los años ‘20: la reforma del Código Civil (...) sociabilidad barrial de los sectores populares (...) El movimiento obrero, entre la represión estatal y los primeros intentos de integración política de los sectores populares. Nuevos grupos en acción: sindicalistas y comunistas (Programa de Historia Argentina II, 2017: 4).

Esta unidad explicita desde el enunciado de los contenidos, por un lado, ciudadanía limitantes, y por otro, destaca el rol de la mujer en los años ‘20. Si bien dentro de la selección de contenidos irrumpen temáticas vinculadas a los obreros, hacemos especial énfasis en las mujeres, al presentar una modificación respecto al programa anterior. Esta unidad plantea como bibliografía obligatoria lecturas de referencia clásica, así como textos actualizados de producciones recientes. En la unidad II se cita bibliografía vinculada al tema bajo estudio¹⁵⁸. La unidad IV, “El peronismo: democracia de masas, estado benefactor y polarización política (1943-1955)”, centra la selección de contenidos en aspectos que atañen a cuestiones políticas y a su vez a diferentes actores como la iglesia, Fuerzas Armadas y el movimiento obrero. Si bien se menciona la reforma constitucional no se explicita en esta oportunidad a las mujeres como nuevas votantes. La bibliografía obligatoria se direcciona principalmente a problematizar el rol del movimiento obrero durante el peronismo. Respecto a la bibliografía complementaria correspondiente a dicha unidad, se retoman producciones de docentes e investigadoras de la FaHCE (Gutiérrez y Valobra)¹⁵⁹ además de estudios clásicos como el de Daniel James (2004)¹⁶⁰, Mirta Lobato (2007)¹⁶¹ y otro vinculado con temáticas de los estudios

¹⁵⁸ Camarero, H. (2007). Consideraciones sobre la historia social de la Argentina urbana en las décadas de 1920 y 1930: clase obrera y sectores populares. *Nuevo topo* (4), 35-60; Falcón, R. y Montserrat, A. (2000). Estado, empresas, trabajadores y sindicatos. En R. Falcón. *Democracias, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, (pp. 151-193). Sudamericana; Girbal, N. (1988). *Estado, chacareros y terratenientes*. CEAL/Col. Biblioteca Política Argentina; Romero, L. A. y Gutiérrez L. (1995). *Sectores populares, cultura y política*. Sudamericana. En la bibliografía complementaria se citan dos textos: Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina, 1869-1960*. Edhasa; Nari, M. (2000). Maternidad, política y feminismo. En Gil Lozano, F. (et. al) (comps). *Historia de las mujeres en la Argentina*. Taurus.

¹⁵⁹ Gutiérrez, T. (2005). El modelo de ciudadano en el discurso educativo peronista (1946-1955) En N. Girbal; O. Graciano; T. Gutiérrez y G. Zarrilli. *Perfiles históricos de la argentina peronista (1946-1955) Intelectuales, política y discurso* (pp. 81-100). Ediciones Al margen.

Valobra, A. (2010). Las legisladoras peronistas. Representación, memoria y poder. En *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina. Argentina, 1946-1955* (pp. 139-163). Prohistoria.

¹⁶⁰ James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Manantial.

¹⁶¹ Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina, 1869-1960*. Edhasa.

culturales, como el de Isabella Cosse (2010)¹⁶². La materia propone un régimen de promoción, sin examen final, tras la acreditación de una instancia de temas especiales; la selección de temáticas se titula: “De Roca a Perón. Temas en debate (1880-1955). Éstos se escogen en función a la discusión sobre un tema específico que haya recorrido diversas instancias de formulación durante 1880 y 1955, pero que a su vez se haya mantenido en la “agenda” social y deliberado en los espacios políticos e intelectuales. En ese marco se diseñan diez clases¹⁶³, proponiendo de esta manera un trabajo a partir del análisis de diversas fuentes y textos interpretativos en relación. Destacamos en ese sentido el “título” de dos clases: por un lado una que destaca como temática por abordar la ley de divorcio, y por otro, una donde se nombra a las mujeres y derechos¹⁶⁴, especificando posteriormente una línea: del feminismo a Evita. De esta manera, se considera a las mujeres y su consecuente problematización aparecen no sólo desde una “clase especial” en este caso, sino que, a lo largo del programa se puede ver cómo a través de diversas temáticas éstas afloran como sujetos históricos. Evidenciamos por tanto un currículum en movimiento al habilitar, este último programa, problemáticas que no sólo destaca a los varones sino que involucra a las mujeres, así como su interrelación a partir de destacar las construcciones sociales, ese devenir histórico de limitaciones y derechos. Respecto al programa de 2019 sostiene una propuesta semejante a la de 2017, modificando el tema especial para la promoción sin evaluación final. En esta oportunidad se plantea el tema: Dilemas de la economía argentina: ¿agro, industria? ¿o agroindustria?, 1880-1960. Hallamos en esa sección algunas lecturas que se vinculan al tema bajo estudio como el texto de Alejandra de Arce (2016) sobre mujeres, familia y trabajo¹⁶⁵.

¹⁶²Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Siglo XXI.

¹⁶³ Clase 1, Presentación del tema especial. Formas y tradiciones del debate en la Argentina; clase 2, Los problemas del federalismo. De la federalización de la Capital a la provincialización de los territorios; clase 3, clericalismo y anticlericalismo. De la ley 1420 a la ley de divorcio; clase 4, ¿Es posible el socialismo en Argentina? Del debate Justo-Ferri a la peronización del movimiento obrero; clase 5, La cuestión nacional en debate. De la inmigración y el Centenario a la “Nueva Argentina”; clase 6, La cuestión social en Argentina. Del “sufrido” anarquismo a las vacaciones populares; clase 7, ¿Para qué sirve la democracia? ¿Sirve la democracia? De la oligarquía a las masas; clase 8, ¿Qué lugar debe ocupar el Estado?; clase 9, Argentina frente al mundo. Del granero del mundo a la Tercera Posición; clase 10, Mujeres y derechos. Del feminismo a Evita; clase 11, Formas de lidiar con el pasado.

¹⁶⁴ Se proponen las siguientes fuentes: “En torno a la candidatura de Lanteri. La Vanguardia, 11 y 20 de marzo de 1919, p. 2 y p. 1 (respectivamente). Dickmann, A. ¿Es oportuno renovar la campaña por el sufragio femenino? Vida femenina, Abril de 1935, p. 16-17. Discurso de Eva Perón del 23 de septiembre de 1947. En: Eva Perón, Discursos (Selección), Compilación del Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Eva Perón, Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires, 2012” (Programa de Historia Argentina II, 2017: 14).

¹⁶⁵De Arce, A. (2016). *Mujeres, familia y trabajo. Chacra, caña y algodón en la Argentina, (1930-1960)*. UNQ

Respecto a Historia Argentina III¹⁶⁶ resulta una materia que abarca un período que se inicia con el golpe de Estado que derrocó a Perón, en 1955, hasta el fin de la presidencia de Kirchner en el 2008 (Programa de Historia Argentina III, 2016, p. 1). El programa de 2016 prioriza una mirada principalmente política, social y económica destacando como sujetos históricos/actores sociales a individuos y colectivos masculinos¹⁶⁷. La unidad II avanza cronológicamente abordando el Cordobazo y las reacciones obreras. Luego se especifica el surgimiento de la guerrilla urbana y el nacimiento del clasismo. En el punto dos de dicha unidad sí se menciona al gobierno de Isabel dado a partir del propio acontecer histórico¹⁶⁸. Los títulos de las lecturas destacan, por ejemplo, a: Montoneros, el PRT-ERP. En la unidad IV: “1983 – 1989. La “transición a la democracia” y las “herencias” de la dictadura: violaciones a los derechos humanos, la política y la economía”¹⁶⁹, resalta enunciados globales. Se destacan nombres de presidentes, colectivos sociales como obreros y sindicatos, asimismo la presencia militar; es decir, ámbitos fuertemente representados por la masculinidad hegemónica (Connell, 1997). Se nombra a los organismos de derechos humanos, enunciado que no especifica a cuáles se refiere. En el programa 2019 evidenciamos varias transformaciones, por un lado, respecto a los contenidos que se seleccionan pero, principalmente, en la bibliografía que se cita. En términos específicos encontramos en la Unidad I, “De 1955 a 1969: Represión y Radicalización: De los intentos de desperonización y disciplinamiento a la

¹⁶⁶ Esta materia se implementa a partir del Plan de Estudios 2011, por tanto se releva el programa 2016 y 2019.

¹⁶⁷ Por la periodicidad que abarca dicha cátedra emergen por ejemplo, en la Unidad I “De 1955 a 1969: Represión y Radicalización: De los intentos de desperonización y disciplinamiento a la revuelta popular” afloran contenidos como: I.1. La Revolución Libertadora y la alternativa desarrollista El golpe cívico militar de septiembre de 1955 y la imposibilidad de “volver hacia atrás”. Las divergencias en el seno de la Revolución Libertadora. La Resistencia Peronista y sus vicisitudes. El integracionismo político y el desarrollismo económico de Arturo Frondizi. La recomposición interna en el peronismo: el caudillo frente a la dirigencia sindical y el neoperonismo. I. 2. Los años inciertos: de José M. Guido a Juan C. Onganía La caída de Frondizi y la transición de José M. Guido. Las transformaciones en las Fuerzas Armadas: los Azules y los Colorados. La integración de la dirigencia sindical. La presidencia de Arturo Illia: un gobierno Colorado bajo la tutela de los Azules. Los enfrentamientos en el seno del peronismo: el cuestionamiento de Augusto Vandor. (programa Historia Argentina III, 2016, p. 2)

¹⁶⁸ En dicho apartado se detallan los siguientes contenidos: “II.2. El intento de establecer una hegemonía nacional y popular. Los gobiernos de Cámpora, Perón e Isabel: La particularidad de la apertura democrática de 1973. El nuevo proyecto peronista y sus límites. La violencia como condicionante político-social. La muerte de Perón, el gobierno de Isabel y la agudización de los conflictos sociales. Los enfrentamientos en el seno del peronismo. Los primeros pasos del terrorismo de Estado: la Triple A y el Operativo “Independencia” (programa 2016, p. 3)

¹⁶⁹ Se mencionan contenidos tales como: “La transición a la democracia”. La reconfiguración política y las políticas de derechos humanos: del Juicio a las Juntas a las leyes de impunidad. La política económica del gobierno de Alfonsín, entre la restauración democrática, el ajuste y el ingreso en la agenda de las “reformas estructurales”. Apertura democrática y movilización obrera: la CGT como factor de poder (1983-1989). La cuestión militar. El proceso hiperinflacionario de 1989: interpretaciones y consecuencias” (Programa 2016: 4)

revuelta popular” en el punto I.1. “La Revolución Libertadora y la alternativa desarrollista” se las menciona a las mujeres dentro de los contenidos que se abordan. Puntualmente se señala: ”La Resistencia Peronista y sus vicisitudes. El rol de las mujeres en la Resistencia” (programa H.A.III, 2019, p. 2). Entre las lecturas obligatorias se cita una de Ana Josefina Centurión (2008) “Las mujeres en la resistencia peronista. Sentidos y representaciones”¹⁷⁰. A continuación en el punto 2 de dicha unidad, titulado “Los años inciertos: de José M. Guido a Juan C. Onganía” se explicita, en los últimos contenidos por abordar, “la liberación femenina. Los cambios en el modelo de familia” (programa 2019, p.4) y como bibliografía obligatoria, con relación al tema bajo estudio se citan dos textos, uno de Karina Felitti (2012) y otro de Isabella Cosse(2009)¹⁷¹. En la unidad II. 2 titulada “El intento de establecer una hegemonía nacional y popular. Los gobiernos de Cámpora, Perón e Isabel” hallamos un texto de Karin Gramático que aborda las experiencias políticas de mujeres de la Agrupación Evita, durante 1973-1974¹⁷² y otro de Alejandra Oberti (2014) sobre militancia y vida cotidiana en los setenta¹⁷³. En la unidad IV La “transición a la democracia” y las “herencias” de la dictadura: violaciones a los derechos humanos, la política y la economía, se cita un texto obligatorio de Dora Barrancos (2007)¹⁷⁴ y en la siguiente unidad V. 1989 – 2008. El peronismo polifacético: de Carlos Menem a Néstor Kirchner V.1. 1989 – 2001. De las reformas neoliberales a la crisis un texto de Andrea Andújar (2014)¹⁷⁵. Como expresamos, los contenidos que se seleccionan responden a un momento particular, a decisiones que son momentáneas y que se plasman y cristalizan en los programas. Estas modificaciones que observamos a través de los contenidos y la bibliografía citada habla de un ingreso de temáticas referidas a mujeres y género, y en ese sentido planteamos una diversificación de los sujetos de la historia. Emergen otras voces y análisis posibles y seguramente otras categorías desde donde pensar y enseñar historia.

¹⁷⁰ Centurión, A. J. (2008). Las mujeres en la resistencia peronista. Sentidos y representaciones. En M. C. Bravo; F. Gil Lozano y V. S. Pinta (comps.). *Historia de luchas, resistencias y representaciones. Mujeres en la Argentina, siglos XIX y XX* (pp. 233-265). Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán.

¹⁷¹ Felitti, K. (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Edhasa; Cosse, I. (2009). Los nuevos estereotipos femeninos en los años 60 y 70: de la mujer doméstica a la joven liberada. En Andújar, A. et.al. *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina*. Luxemburg.

¹⁷² Gramático, K.. Las experiencias políticas de las mujeres de la Agrupación Evita, 1973-1974.

¹⁷³ Oberti, A (2014).. *Las revolucionarias: militancia, vida cotidiana y afectividad en los setenta*. Edhasa.

¹⁷⁴ Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

¹⁷⁵ Andújar, A. (2014). *Rutas argentinas hasta el fin. Mujeres, política y piquetes, 1996-2001*. Luxemburg.

La materia Prehistoria General y Americana (Prehistoria y Arqueología para el Plan 93). Tomamos, primeramente, como referencia el programa del año 2000; el mismo comprende el proceso de desarrollo de la Prehistoria y de la Arqueología desde un plano general, americano y argentino, delimitando una serie de problemas- ejes que se dirigen a problemáticas del pasado como presentes. En los contenidos se prioriza la categoría de etnia. Un contenido “curioso” que se indica tanto en el programa del 2000, como en el de 2017, es el de “Eva Africana”, enunciado que forma parte del tema de la salida de África y la colonización. Como anticipamos, a partir del Plan 2011, la denominación de la materia cambia a “Prehistoria General y Americana”. El programa de 2017 presenta otros cambios, más allá de su denominación, el mismo refleja el abordaje de contenidos que refieren a problemáticas de género. Por ejemplo, en el eje introductorio, en la unidad I “Panorama General de la Prehistoria” aparece indicado como contenido: “la prehistoria y la arqueología desde una perspectiva de género” (programa 2017, p. 2) y se cita un texto que contempla tales temáticas nombrando en su título a la jerarquía de género y organización de la producción en los Estados Prehispánicos, de 2007¹⁷⁶. En la unidad II, si bien no se explicita desde los contenidos emerge de todos modos *por defecto*¹⁷⁷ alguna referencia afín, sí hallamos dos textos que evidencian un abordaje sensible hacia estas temáticas, visibilizando a mujeres de elite durante el Perú Antiguo, un texto de 2015, que en su título refiere a: sacerdotisas, curanderas, parteras y guerreras¹⁷⁸, y el segundo, de 2014, titulado: “Poder y género en el territorio de la cultura Lambayeque: la sacerdotisa de Chornancap”¹⁷⁹. En la unidad V refiere a “la emergencia de las identidades étnicas: hacia una mayor visibilización. Procesos de etnogénesis” (programa 2017, p. 6). Aquí aflora una preocupación por estudiar temáticas referidas a los pueblos originarios, en tanto aspecto destacado y por visibilizar; un análisis que se centra, como dijimos, en la categoría de etnia pero que a su vez abre hacia preocupaciones de género. Por tanto, un currículum que presenta cambios respecto al programa anterior y poroso a las temáticas de género. El programa 2019 presenta mayores indicios en esta clave. En la unidad I se incorpora un texto de

¹⁷⁶Wiesheu, W. (2007). Jerarquía de género y organización de la producción en los Estados Prehispánicos. En M. Rodríguez-Shadow (Coord). Las mujeres en Mesoamérica prehispánica. Universidad Autónoma del Estado de México.

¹⁷⁷ Flavia Terigi define la expresión “por defecto” como algo que “funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos su carácter performativo” (2012, p. 117).

¹⁷⁸ Alvarado Escudero, A. (2015). Sacerdotisas, curanderas, parteras y guerreras: Mujeres de elite en la costa norte del Perú Antiguo. *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos* (2), 4-38.

¹⁷⁹Wesler La Torre, C. (2014). Poder y género en el territorio de la cultura Lambayeque: la sacerdotisa de Chornancap. *Revista Tzhoecoen*, 6, (1).

Helena Bonet (2008)¹⁸⁰ que alude a las mujeres en la prehistoria y otro que aborda cuestiones vinculadas a cuerpos sexuados, objetos y prehistoria (2002)¹⁸¹ y en esta oportunidad el texto de Wiesheu sobre jerarquía de género y organización de la producción en los Estados Prehistóricos (2007)¹⁸² aparece en la unidad IV. En la unidad III aparecen las dos lecturas ya referidas en el programa de 2017, Alicia Alvarado Escudero (2015) y Carlos Wesler La Torre (2014). Ambas lecturas toman como tema de referencia las sacerdotisas en el Perú Antiguo. En la unidad V se suma un texto de María Cristina Valdez (2017) “aportes mapuce para pensar el género”¹⁸³. Por su parte en la unidad IX, donde se aborda como tema central el arte rupestre, se cita un texto que refiere a imágenes de las mujeres en la prehistoria occidental (2011)¹⁸⁴. Por otra señalamos que el cronograma de lecturas de trabajos prácticos también propone lecturas afines, algunas ya citadas en el programa general y se suman otras más, como la de Evelyn Reed (2005) “la historia productiva de la mujer primitiva”¹⁸⁵, Cristina Masvidal Fernández (2008) “La imagen de las mujeres en la prehistoria a través de las figuritas femeninas paleolíticas y neolíticas”¹⁸⁶, entre otros. Es decir, el programa 2019, por un lado, presenta una modificación general en términos de bibliografía y dentro de estos cambios que se evidencian, observamos un acrecentamiento en la cantidad de textos que toman la temática de género y mujeres. Otro punto a destacar es que los mismos aparecen referidos prácticamente a lo largo de todo el programa, por tanto emerge la intención de estudiarla y presentarla como una perspectiva transversal a los contenidos propuestos en el currículum. De este modo, se fortalece esta mirada de la historia y prehistoria en clave de género.

¹⁸⁰Bonet, H.(2008). Introducción. En B. Soler Mayor. Las mujeres en la prehistoria. Museu de Prehistòria de València. <http://mupreva.org/pub/306/en>

¹⁸¹Sanahuja Yll, M. E. (2002). *Cuerpos sexuados, objetos y prehistoria*. Ediciones cátedra. Cabe aclarar que este texto también se cita en el programa 2017 pero allí sólo se enuncia el apellido de la autora.

¹⁸²Wiesheu, W. (2007). Jerarquía de género y organización de la producción en los Estados Prehistóricos, En M. Rodríguez-Shadow (Coord). *Las mujeres en Mesoamérica prehispánica*. Universidad Autónoma del Estado de México.

¹⁸³ Valdez, M. C..(2017). Aportes mapuce para pensar el género. *Revista Corpus. Archivos virtuales de alteridad americana*, 7 (1).

¹⁸⁴ Cohen, C. (2011). *La mujer de los orígenes*. Cátedra.

¹⁸⁵ Reed, E. ((2005 [1980]). La historia productiva de la mujer primitiva. En *La evolución de la mujer. Del clan matriarcal a la familia patriarcal*. Distribuciones Fontamar.

¹⁸⁶Masvidal Fernández, C. (2008). La imagen de las mujeres en la prehistoria a través de las figuritas femeninas paleolíticas y neolíticas. En: B. Soler Mayor, Begonia. *Las mujeres en la prehistoria*. Museu de Prehistòria de València. <http://mupreva.org/pub/306/en>

Bibliografía

- Abate, Stella y Orellano, Verónica (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias*, 1(1). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>
- Abate, Stella y Orellano, Verónica (2020). Temas transversales en acción. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 033. <https://doi.org/10.24215/24690090e033>
- Abbattista, Lucía; Casi, Daniela; Sampietro, Virginia y Stavale, Mariela (2017). Estudiar en el predio del ex BIM 3. Reflexiones sobre un proyecto de construcción de la memoria en la FAHCE-UNLP. *Aletheia*, 7 (14). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7894/pr.7894.pdf
- Acha, Omar (2002). *El sexo de la historia. Intervenciones de género para una crítica antiesencialista de la historiografía*. El Cielo por Asalto.
- Adamovsky, Ezequiel (2020). *Historia de la Argentina. Biografía de un país. Desde la conquista española hasta nuestros días*. Crítica.
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (coord.): *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. (pp. 27-56). Novedades Educativas.
- Alliaud, Andrea (2011). Enseñanza, transformación y formación. *Revista del IICE* (30), 43-56. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/144/106>
- Alliaud, Andrea y Feeney, Sivina (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 1, 125-134. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae1/N%C3%BAmero%201>
- Alma, Amanda y Lorenzo, Paula (2009). *Mujeres que se encuentran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres (1986-2005)*. Feminaria
- Alonso, María Ernestina (1995). ¿Ciencias sociales sin procesos históricos? Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la educación general. *Entrepasados* (8), 147-164.
- Alonso, Graciela y Díaz, Raúl (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila Editores.
- Alonso, Graciela y Díaz, Raúl (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates Urgentes*, 1, (1), <https://debatesurgentes.files.wordpress.com/2012/04/reflexiones-acerca-de-las-epistemolog3adas-feministas-y-descoloniales-para-pensar-la-investigaci3b3n-social.pdf>.
- Álvarez, Lucrecia Milagros (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 328-346.
- Álvarez Sepúlveda, Humberto Andrés (2020). Enseñar historia a través de la

- perspectiva de género. 2020 Evaluación de una propuesta de innovación. *MENDIVE*, 18 (3), 599-617. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2021>
- Andelique, Carlos Marcelo (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15), 256-269. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Andújar, Andrea (2014). *Rutas argentinas hasta el fin. Mujeres, política y piquetes, 1996-2001*. Luxemburg.
- Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands. La frontera*. Capitán Swing.
- Aranguren Rincón, Carmen (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 129-142.
- Arias, Ana Carolina (2017). Mujeres universitarias en la Argentina: Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del siglo XX (Trabajo final integrador). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1560/te.1560.pdf>
- Arias, Romina y Peiró, María Laura (2019). Informe sobre la participación de las mujeres en investigación en la FaHCE y el IdIHCS. Ensenada, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4579/pm.4579.pdf>
- Arrepol, Cristian (2019). Formación inicial de Profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (28), 69-80. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i28.8051>
- Arrondo, Cristina y Bembo, Sandra (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens.
- Bach, Ana María (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila, Universidad Nacional de General San Martín.
- Ballarín Domingo, Pilar (2013). Docencia Universitaria y conocimientos en torno al género: resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. (8), 89-106.
- Barba, Fernando (1972). Nota sobre los orígenes de la Universidad de La Plata. *Trabajos y Comunicaciones* (21), 11-27.
- Barba, Fernando (2001). Prólogo. En: S. Finocchio (coord.), *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia* (pp. 11-16). Ediciones Al Margen.
- Barba, Fernando (Dir.). (2005). *La Universidad de La Plata en el centenario de su nacionalización*. UNLP.
- Barbero, Jesús Martín (2002). Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. ITESO. ANÁLISI 29, 45-62. <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n29/02112175n29p45.pdf>
- Barrancos, Dora (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Fondo de Cultura Económica.

- Barrancos, Dora (2005). Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *Aljaba*, 9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003
- Barrancos, Dora (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Barrancos, Dora (2008). *Mujeres, entre la plaza y la casa*. Sudamericana.
- Barrancos, Dora (2019). Feminismo y estudios de género en la academia Argentina. En A. L. Martín y A. Valobra (comps). *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Barrancos, Dora (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, I (1), 31-4.
- Bazán, Sonia y Zuppa, Silvia (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*, 4(6), 57-74.
- Béjar, María Dolores (1995). Los contenidos básicos comunes de Ciencias sociales para la E.G.B. *Entrepasados*, (8), 121 – 145.
- Benavídez, Andrea (2018). Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan. *Revista entorno*, (65) 102-112.
- Beratz, Andrea y Agüero, Jezabel (2019). Dónde está mi ESI. Un derecho de los y las estudiantes. Comisión Provincial por la Memoria <https://www.comisionporlamemoria.org/project/manual-donde-esta-mi-esi/>
- Bianchi, Susana y Sanchís, Norma (1988). *El Partido Peronista Femenino*. CEAL.
- Birgin, Alejandra (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Birgin, Alejandra (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Teseo.
- Blanco, Rafael (2018). Antes de la consagración “del género” en la universidad: Trayectorias, generaciones y lenguajes en tensión durante la expansión de un área de conocimiento. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (28), 7-29.
- Blanco García, Nieves (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de textos? *Kikiriki. Cooperación educativa* (54), 47-52.
- Bock, Gisela (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate Internacional. *Historia Social* (9), 55-78.
- Bolaños Jaimes, Guillermina (2021). Enseñanza de la historia con perspectiva de género. Una experiencia en la Escuela Nacional Preparatoria. RECIE. *Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 5(2), 127-137. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1337>
- Bolla, Luisina y Rocha, Milagros (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Tempo e Argumento* 12, (30), e0207. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312302020e0207>
- Bolla, Luisina y Rocha, Milagros. (2022). Epistemologías y pedagogías de la visibilidad: Una aproximación crítica a los sesgos sexo-genéricos y coloniales del conocimiento académico. Saberes y prácticas. *Revista De Filosofía Y Educación*,

- 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.48162/rev.36.054>
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Brandao, Zaia (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En Martínez, M. E.; Villa, A. y Seoane, V. (Coords.). *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 79-106). Editorial Prometeo.
- Branz, Juan (2017). Masculinidades y Ciencias Sociales: una relación (todavía) distante. *Revista Descentrada*, 1(1), e006. <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe006>
- Britzman, Deborah. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En G. Lopes Louro, (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 83-112). Ed. Autêntica. Belo Horizonte. <http://latin.sysprop.net/latintraining/punto/biblio/CSEX/Britzman.pdf>
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentina*. Sudamericana.
- Buedo, Paola y Salas Médica, Manuela (2020). Contenidos académicos con perspectiva de género en las carreras de la Universidad Nacional del Sur: una tarea pendiente. *Universidades*, 69 (77), 7-15. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2018.77.138>
- Burke, Peter (2003). *Formas de hacer Historia*. Alianza.
- Butler, Judith (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.
- Butler, Judith (2020). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Cabral, Amelia (2004). La formación de los profesores de la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1964-2000). *Clío & Asociados. La historia enseñada* (8), 29-52.
- Candau, Vera (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, (2), 333-342.
- Carnevale, Sergio (2012). Los profesores principiantes enseñan historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada* (12), 54 – 72. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5540/pr.5540.pdf
- Cavalcanti, Erinaldo (2021). La enseñanza de la Historia en la formación inicial del profesorado de historia en Brasil. *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (33), 3-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.11004>
- Cerri, Luis (2013). A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista história, histórias*, 1(2), 167-186. <https://doi.org/10.26512/hh.v1i2.10730>
- Chantefort, Patricia y Scherbosky, Federica (2020). La perspectiva de género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro. *Zona Franca*, (28) 237-269.
- Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* (295), 59-111.
- Ciriza, Alejandra y Rodríguez Agüero Eva (2021). Genealogías de los estudios feministas en las universidades nacionales: una cartografía provisoria. En A. L. Martín (comp.). *RUGE, El género en las universidades* (pp. 164-184). CIN-RUGE.

- Connell, Raewyn (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, y J. Olavarría (Comps.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres N° 24. Flacso. <https://joseolavarría.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarría.pdf>
- Coscarelli, Raquel (2009). *El currículum de formación docente inicial*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación: construcciones y perspectivas. Una mirada desde y hacia América Latina, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Coscarelli, Raquel (2014). Currículo universitario y formación docente. En G. Morandi y A. Ungaro (Comps). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (pp. 95-108). EDULP.
- Coudannes Aguirre, Mariela (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/ docencia y teoría/ práctica. *Antítesis*, 3 (6), 975-990. <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/28.pdf>
- Cruz, Verónica (2021). La institucionalización de la perspectiva de género en universidades públicas: apuntes sobre experiencias (de) construidas y pendientes. En Martín Ana Laura (comp.). *RUGE, el género en las universidades*. https://utn.edu.ar/images/Secretarias/SAE/RUGE/RUGE-libro-digital_El-genero-en-las-Universidades.pdf
- Cruz, Verónica; López, María Noelia y Luquet Candela (Coords.) (2021), *Transversalizar la perspectiva de género. Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario* (pp. 38-49). EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128429>
- Cuesta, Virginia y Linare, Cecilia (2014). Malvinas a 30 años del conflicto : Un análisis sobre las propuestas de enseñanza en formato digital. *Trabajos y Comunicaciones*, 2a. época (40). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6650/pr.6650.pdf
- Cuesta, Virginia (2016). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: Campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1326/te.1326.pdf>
- Cuesta, Virginia (2018). La formación del profesorado de Historia en Argentina. En C. Vargas Gil y M. Massone. *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil – Argentina* (pp. p. 29 – 48). EST- Ediciones.
- Cuesta, Virginia. (2019). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades; 41). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.789/pm.789.pdf>
- Cuesta, Virginia y Rocha, Milagros (2021). Tiempos y espacios. Geografías e historias : Conversaciones sobre propuestas de trabajo para el aula. En G. De Amézola (Coord). *Enseñar Historia: temas y problemas* (pp. 67-81). EDULP. (Libros de

- Cátedra. Sociales).
- <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4886/pm.4886.pdf>
- Cuesta, Virginia (2023). Historias de formación del profesorado en historia (2020-2022). *Outros Tempos* 20(36), 122-142. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16304/pr.16304.pdf
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares – Corredor.
- Cuesta Fernández, Raimundo (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y Memoria. *Archivos analíticos de política educativa*, 22, pp. 1-28.
- Dappello, Victoria y Severino, Moira (2020). Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador. En V. Seoane y M. E. Martínez (Comps.). *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 113-133). Prohistoria Ediciones.
- Da Silva, Tadeu (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial. <http://www.fceja.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20ocs%20ident.pdf>
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, María Cristina (1998). La formación docente en debate. Academia Nacional de Educación. https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Curriculum_Davini.pdf
- Davini, María Cristina (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Alba, Alicia (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Amézola, Gonzalo (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros el Zorzal.
- De Amézola, Gonzalo (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados* (15), 178-195. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5021/pr.5021.pdf
- De Amézola, Gonzalo (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados, Revista de Historia* (17), 137-162.
- De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina (2007). Cuentos de guerra: El conflicto de Malvinas en la escuela. *Clío & Asociados* (11), 69-88. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10347/pr.10347.pdf
- De Amézola, Gonzalo (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, (13), 104-131. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4635/pr.4635.pdf

- De Amézola, Gonzalo (2016). Historia escolar, historia reciente y formación de ciudadanos: Logros y limitaciones en la enseñanza de la Historia. *Revista IRICE* (30), 41-64. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14020/pr.14020.pdf
- De Amézola, Gonzalo (2018a). Una historia incómoda: La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas.* (pp. 283-306). FahrenHouse. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.845/pm.845.pdf>
- De Amézola, Gonzalo (2018b). Veinte años de dictadura. La enseñanza de la última dictadura militar (1976-1983) en las escuelas secundarias de Argentina. En G. De Amézola y L. Cerri (Coords.). *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (132-152). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.619/pm.619.pdf>
- De Amézola, Gonzalo (2020). *Enseñar historia. Temas y problemas.* Edulp <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1595>
- D'Antonio, Débora. (2013). Género y clase: una mirada desde la historia social. *REMS. Año 5/6 (5/6), 9-11.* <https://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2014/01/rem-s-nc2ba-5-6-dossier-gc3a9nero-y-clase-presentac3b3n-d-antonio-1.pdf>
- D'Antonio, Débora (2015). *Deseo y represión: Sexualidad, género y Estado en la historia argentina reciente.* Imago Mundi.
- De Certeau, Michel (1996 [1980]). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer.* Iberoamericana.
- De la Canal Paz, Beatriz, Ortiz Pereyra, L., Pappier, Viviana y Pérez, Laura (2020). Mujeres y derechos políticos. Una experiencia en 6to año en torno a la vida de Julieta Lanteri. En M.C. Garriga, V. Morras y V. Pappier (Coords.), *Tejiendo sentidos : escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural.* (pp. 143-155). Universidad Nacional de La Plata; EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5987/pm.5987.pdf>
- De Lauretis, Teresa (2000). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo.* Horas y horas.
- Devoto, Fernando (1993). Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina. *Propuesta educativa* (8) 19-27.
- Dicroce, Carlos (2011). La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990-2010. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 15, 196-221.
- Díez Bedmar, María del Consuelo (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 81-122. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta.* Paidós.
- Domínguez Arranz, María Almudena y Marina Sáez, Rosa María (eds.) (2015). *Género*

- y enseñanza de la Historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado. Sílex.
- Dussel, Inés (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas (pp. 93-102). Fundación Santillana.
- Edelstein, Gloria (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En G. Morandi y A. Úngaro (comp.). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 55-72). EDULP
- Edelstein, Gloria (2015). *Formar, formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, Gloria (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP.
- Eiros, Nélica y Pipkin, Diana (2000). Universidades e Institutos: Conflictos Subyacentes a través de los Planes y Programas de Estudio de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada* (5), 9- 24.
- Elías María Esther (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare* 19 (2), 285-301.
- Elizalde, Silvia; Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Libros del Zorzal.
- Esquivel, Juan Cruz (2013). *Cuestión de educación - sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. CLACSO.
- Fabbri, Luciano y Rovetto, Florencia (2020). Introducción. Cuadernos feministas para la transversalización. En D. Maffía [et. al]. *Apuntes epistemológicos* (pp. 9-19). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Fabbri, Luciano (2021). *La masculinidad incomodada*. UNR editora; Homo Sapiens.
- Facio Montejo, Alda (1992). *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*. ILANUD.
- Falquet, Jules (2022). *Imbricación: más allá de la interseccionalidad. Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.
- Faur, Eleonor (20 de julio 2018). La mar no está serena. *Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/la-mar-no-esta-serena/>
- Feldfeber, Myriam (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En F, Acosta. (comp), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 41-56). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011). Las políticas educativas en la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educ. Soc., Campinas*, 32 (115), 339-356.
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica general*. 1a ed. Buenos Aire: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (2009). Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En S. Elizalde; K. Felitti y G. Queirolo. *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. (pp. 27-57). Libros del Zorzal.
- Felitti, Karina (2012). *La revolución de la píldora: Sexualidad y política en los sesenta*.

- Edhasa.
- Felitti, Karina (2015). *Diversidad, sexualidades y creencias: Cuerpo y derechos en el mundo contemporáneo*. El Colegio Mexiquense, Prometeo.
- Femenías, María Luisa (2005) El feminismo académico en Argentina. *Labrys* <https://www.labrys.net.br/labrys7/fem/mluisa.htm>
- Fernández, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Paidós.
- Fernández Valencia, Antonia (2004a). Las Mujeres en la Historia Enseñada: Género y Enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (8)115-128.
- Fernández Valencia, Antonia (2004b). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18) 5-24.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Février, Chantal y Rouquier, Annie (2001). El derecho al pasado: el lugar de las mujeres en la enseñanza de la historia. *Aula-Historia Social*, (7), 80-91. <http://www.jstor.org/stable/40343276>
- Filmus, Daniel y Kaplan, Carina (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Finocchio, Silvia (1989). *Reflexiones sobre el proceso de producción de conocimiento histórico*. Mimeo
- Finocchio, Silvia (1991). Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media. *Entrepasados, Revista de Historia*, (1), 93-106.
- Finocchio, Silvia (1995 [1993]). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie FLACSO Acción.
- Finocchio, Silvia (1997). La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la E.G.B.: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos. *Entrepasados*, (12), 141-151.
- Finocchio, Silvia (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber : didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (22), 17-29
- Finocchio, Silvia (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. Ediciones Al Margen.
- Finocchio, Silvia (2004). Maestros y alumnos, contemos nuestras historias. En M, Calderani (comp.). *Cómo se cuenta la Historia* (pp. 30-45). Ciclo de Mesas redondas del Centro Cultural Rector Ricardo Rojas. Libros del Rojas.
- Finocchio, Silvia y Andrade, Gisela (2007). Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad. Ponencia presentada en XI° Jornadas Interescuelas/ Departamentos De Historia. Tucumán.
- Finocchio, Silvia (2009a). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Finocchio, Silvia (2009b). Memoria, historia y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria de la historia reciente. En J. Pagés y M. P.

- González (coord.). Historia, memoria i en senyament de la historia: perspectives europees i llatinoamericanes (pp. 83-101). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Finocchio, Silvia (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En S. Finocchio y N. Montes (comps.). *Saberes y prácticas escolares* (pp. 175-199). Homo Sapiens.
- Finocchio, Silvia y González, María Paula (2023). *La historia en la escuela*. Biblos.
- Flier, Patricia (1998). Información Institucional: Doctorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [En línea]. Cuadernos del CISH, 3(4). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2720/pr.2720.pdf
- Flores, Val (2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior n°1. 27 de mayo del 2015. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego CABA. <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Fontana, Josep (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (7), 15-26.
- Fox Keller, Evelyn (1991 [1985]) . *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- Fradkin, Raúl (1998). Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario IEHS* (13), 309-317.
- Fraisse, Geneviève (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.
- Freire, Paulo (1992). *Política y Educación*. Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*, Tomo I. FLACSO/CIDE, Miño y Dávila Editores.
- Gallego Franco, Henar; Moreno Seco, Mónica y Pedregal Rodríguez, María Amparo (2017). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Icaria : Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM)
- Gamba, Susana (Coord). (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos.
- García, Susana (2006). Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX. *Cadernos pagu*, (27), 133-172. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32141.pdf>
- García, Susana (2010). *Enseñanza científica y cultura académica. La universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930)*. Prohistoria Ediciones.
- García Luque, Antonia (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH* (89), 147-149.
- García Ramírez, Carmen Teresa (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales* (29), 36-44. <https://www.redalyc.org/pdf/200/20044209009.pdf>

- Gargallo, Francesca (2014). *Feminismos desde AbyaYala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Corte y confección. <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>
- Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana y Morrás, Valeria (2010). Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. *Clio & Asociados* (14), 142-151. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4026/pr.4026.pdf
- Gavrila, Canela y Rocha, Milagros (2012). Sexualización de la historia reciente: Reflexiones y propuestas de enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación* 6(6). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5932/pr.5932.pdf
- Goldman, Wendy (2017). Del pasado hay que hacer añicos: la liberación de las mujeres y la Revolución rusa. En J. Andrade Fernández Sánchez. 1917: *La Revolución rusa cien años después* (pp. 133-152). Akal.
- Gómez Molla, Rosario (2018). Universitarias argentinas. Desafíos para contarlas. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18 (1), e064. <https://doi.org/10.24215/2314-257Xe064>
- Gonzalez, Maria Paula. (2011). La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria: Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 9 (8) 205-236.
- González, María Paula (2014a). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Espaço pedagógico*, 21 (2), 251-273. www.upf.br/seer/index.php/rep
- González, Maria Paula (2014b). *Educación y memoria en Argentina*. Instituto de Estudios Peruanos.
- González, María Paula (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*, 37, e005. <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
- González, María Paula (2017). La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde las carpetas de estudiantes. *Pasado Abierto. Revista del CEHis* (6), 80 – 99. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2485/2567>
- González, María Paula (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, María Paula (2019). La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar. *Historia y Espacio*, 15 (53), 167 - 190.
- Gonzalez, Maria Paula y Billán, Yésica (2021) La historia argentina reciente en la normativa escolar: De mediados del siglo XX a principios del siglo XXI; Universidad Nacional de General Sarmiento; 2; 2021; 19-45.
- González María Paula (2021). *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- González, María Paula (2023). La historia en la escuela secundaria hoy: una invitación a la lectura. En S. Finocchio y P. González, *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario* (pp. 9-22). Biblos.
- Goodson Ivor y Ball, Stephen (1984). *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*. The Falmer Press.
- Goodson, Ivor (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación* (291), pp. 7-37.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Gorza, Anabella y Valobra, Adriana (2018). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018. Andamios; 4. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/147>
- Graciano, Osvaldo (1998). Universidad y economía agroexportadora: el perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930. En N. Girbal Blacha, Noemí (comp.). *Agro, Universidad y Enseñanza. Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)* (pp. 13-72) UNLP.
- Gregorini, Vanesa (2014). La enseñanza de la Historia en el nivel medio de la ciudad de Tandil a partir del relato de los docentes. El trabajo docente y su relación con los diseños curriculares. *Clío & Asociados* (18), 147-165. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8096/pr.8096.pdf
- Haraway, Donna (1995). Ciencias, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza. Sudakuir. Proletario.
- Harding, Sandra (1996). Ciencia y feminismo. Ediciones Morata.
- Hobsbawm , Eric (1987). El hombre y la mujer: imágenes a la izquierda. En *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación y la revolución de la clase obrera*. (pp. 117-143). Crítica.
- Jackson, Philip (2002). Prácticas de la enseñanza. Amorrortu.
- Julia, Dominique (1995). La cultura scolaire comme objet historique. En A. Novoa. *The colonial experience in Education*. Paedagogica Historica Sseries (I), pp. 353-382.
- Julia, Dominique (1996). Reflexiones sullarecentestoriografiadell´educazione in Europa: per una storiacomparatadelle cultura scholastiche. *Annali de Storiadell´Educazione*, 3, 119-147.
- Julia, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* (1).
- Kaufman, Michael (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría, J. (Comps.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 63-81). Ediciones de las Mujeres N° 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarría.pdf>
- Krotsch, Pedro (2001). Educación Superior y reformas comparadas. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Lagunas, Cecilia (2014). 10 años de la Especialización en Estudios de las Mujeres y de

- Género - Universidad Nacional de Luján –Argentina. *La Aljaba: Segunda Época, Revista de Estudios de la Mujer*, (18) 273-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115841>
- Lahire, Bernard (2008). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En: M. I. Jociles y A. Franze (ed.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Editorial Trotta.
- Lahire, Bernard (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica, *Revista de Investigación Educativa* (14), pp 75-105.
- Lanza, Hilda (1990). *Reflexiones acerca de la formación docente secundaria en historia*. Flacso
- Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia (1993). La enseñanza de la historia en la Argentina hoy. Tomo III. Colección Currículum presente ciencia ausente. Miño y Dávila editores
- Larrosa, Jorge (2016). Experiencia y alteridad en educación. En: C. Skliar, C. y J. Larrosa, J. Experiencia y alteridad en educación. (1a ed. 3a. reimp). (13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Le Goff, Jaques y Pierre, Nora (1978). *Hacer la historia*. Laia
- Le Goff, Jacques (1978). *La nueva historia*. Editorial El Mensajero.
- Le Goff, Jaques (1991). *Pensar la Historia. Modernidad, presente y progreso*. Paidós.
- Lerner, Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Levy, Esther y Morandi, Glenda (2022). *Formación docente universitaria. Un desafío postergado*. Colección Que se Pinte de Pueblo. CLACSO. IEC-CONADU. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf>
- Linare, C. y Edelstein, O. (2022). El conflicto Malvinas en la escuela secundaria. Entre la historiografía académica y la enseñanza. *Anales de la Educación Común* 3(1-2), 145-156. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15386/pr.15386.pdf
- Lobato, Mirta (2002). Memoria, historia e imagen fotográfica: los desafíos del relato visual. *Anuario*, V, (5), 25-38.
- Lobato, Mirta (2005). *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*. Biblos.
- Lobato, Mirta (2010). Historia del trabajo: género y clase. En J. Cernadas, J. y D. Lvovich (comps). *Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta*. (pp. 121-140). Prometeo. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lopes Louro, Guacira (2012). Extrañar el currículum. En M. C. Spadaro, *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 109-120). Universidad Nacional de La Plata.
- López Louro, Guacira (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065.
- Lorenz, Federico (2006). Sin para qué no hay historia. *Novedades Educativas* (188).
- Lorenzo, María Fernanda (2016). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad: las académicas de la Universidad de Buenos*

Aires en la primera mitad del siglo XX. Eudeba.

- Lugones, María (2014). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (comp.). *Género y descolonialidad*. (pp. 13-42). El Signo.
- Maestro González, Pilar (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la Historia enseñada). *Clio y asociados. La historia enseñada*. (2), 9-34.
- Maestro González, Pilar (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En C. Arrondo y S. Bembo (comp.). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto* (pp. 71-111). Homo Sapiens.
- Maffía, Diana (2020). *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Maffía, Diana (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12 (28), p. 63-98.
- Manzoni, Gisela (2011). Huellas de mujeres entre dos siglos" o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Clio & Asociados* (15), 137-152. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5018/pr.5018.pdf
- Manzoni, Gisela y Valobra, Adriana (2021). Educación y sexualidad, una propuesta para pensar sus vínculos. *Ejes de economía y sociedad* 5(8), 19-51. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16001/pr.16001.pdf
- Marano, María Gabriela (2003). Pro Scientia et Patria: Universidad, ciencia y sociedad. El caso de la Universidad Nacional de La Plata durante el período gonzaliano (1905-1918). [en línea]. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.396/te.396.pdf>
- Marradi, Alberto; Archenti Nélica y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.
- Martín, Ana Laura (2019). Trazos de una trayectoria inmarcesible. Aportes de Dora Barrancos a la relación entre género y universidad y entre ciencia y derechos. Martín, A. L. y Valobra, A. (comps.). *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual*. CLACSO, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Martínez, María Elena; Villa, Alicia y Seoane, Viviana (2009). Manteniendo la distancia: Mercado escolar y desigualdad social. En M. E. Martínez, A. Villa y V. Seoane (coord.). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Prometeo.
- Martínez, María Elena y Seoane, Viviana (2021). Celebraciones y luchas por la educación sexual en América Latina. En M. Campagnoli, M.M. Herrera y A. Valobra (Coords.). *Feminismos plurales, conflictos y articulaciones*. (pp. 15-30). Tren en Movimiento. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5124/pm.5124.pdf>
- Massone, Marisa (2023). Una mixtura entre cultura impresa y digital: la nueva materialidad de la historia escolar hoy. En S. Finocchio y P. González (comps.), *La historia en la escuela*. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario (pp. 179-206). Biblos.
- Mato, Daniel (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: M. Aguilar; E. Nivón, E.; M. A. Portal, R. Wincour

- (Coords.). *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. (pp. 28-50). Editorial Anthropos-UAM Iztapalapa de México.
- Mignolo, Walter (2010). Más sobre la "opción descolonial". En Z. Palermo (Comp.). *Pensamiento argentino y opción descolonial* (pp. 7-29). Ediciones Del Signo.
- Moguiliansky, María Sol y Mollo Brisco, Gabriela Fernanda (2015). Mujeres directivas en las universidades nacionales argentinas. *Ciencias Administrativas*, (5). <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/880>
- Molina, Karina Nair y Pappier, Viviana (2023). Mirando la ciudad de La Plata desde una perspectiva de género. Una experiencia de trabajo en el área de Ciencias Sociales de 1er año del Liceo "Víctor Mercante" (UNLP). En A. Peláez, M. Incháurregui y M. Severino (Comps.). *Escribir la ESI: Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes*. (pp. 298-315) EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6034/pm.6034.pdf>
- Mollis, Marcela (2003). *La cosmética del poder financiero. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* CLACSO.
- Mollis, Marcela (2007). La Educación Superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la Educación Superior*, 36 (2), 69-85.
- Montero, Claudia y Valobra, Adriana (2021). Asunción Lavrin: el trabajo del género, el trabajo de la historia. *Descentrada*, 5(1), e140. <https://doi.org/10.24215/25457284e140>
- Moralla Gajardo, Jesús Patricio (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las Aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Morandi, Glenda (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas. En G. Morandi y A. Ungaro (Comps.). *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 21-54). EDULP.
- Moreno Sardá, Amparo (1986). *El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Lasal Edicions De Les Dones.
- Moreno Sardá, Amparo (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Icaria.
- Moreno Sardá, Amparo (2020). La crítica del paradigma androcéntrico: una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa. En Maffía, D. *Apuntes epistemológicos* (31-70). UNR Editora.
- Morgade, Graciela (comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada Justa*. La Crujía.
- Morgade, Graciela (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.
- Morgade, Graciela (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 6 (2) 49-62 <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8591/8946>
- Morgade, Graciela (2018). Las Universidades Públicas como territorios del patriarcado. *Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. 1. Especial

- 5, mayo, 32-43. Instituto de Estudios y capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios. <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Morgade-Graciela-Las-universidades-publicas-como-territorio-del-patriarcado.pdf>
- Muñoz, María Esther y Arangue, Diego (2019). La participación de las mujeres en el Cordobazo. Orientaciones didácticas para repensar la enseñanza de la Historia Reciente Argentina con perspectiva de género en el nivel medio. *Revista de Historia*. (20), 180–198 <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/historia/article/view/2533>
- Nari, Marcela (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, (1), 31-45.
- Nari, Marcela (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1980-1940*. Biblos.
- Núñez, Sonia (2013). La formación docente del profesor de historia como formador docente. Trayectorias, tradiciones y (viejas) tensiones en la formación. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Nuño Gómez, Laura y Álvarez Conde, Enrique (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, (29), 279–297. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Olavarría, José; Mellado, Patricio y Benavente, Cristina (1998). *Masculinidades populares: varones adultos jóvenes en Santiago*. FLACSO.
- Ortega Sánchez, Delfín y Pagès Blanch, Joan (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos*, (21), 53–66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Ottavianelli, Silvia E.; Ruffini, Martha Esther; Zarrilli, Adrián Gustavo; Gutiérrez, Talía Violeta y Giraldez, Estela (1994). Historia y Humanidades. Estudios-Investigaciones (19). UNLP. FAHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.203/pm.203.pdf>
- Pacievitch, Caroline y Cerri, Luis (2014). Diálogos sobre política, utopía y formación de profesores de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada* (18/19), 268-293.
- Páez, Florencia María (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18 (1) 1-35, <https://www.redalyc.org/journal/4769/476964840009/html/>
- Pagès, Joan (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (2). 155-178.
- Palermo, Alicia (1998). La participación de las mujeres en la universidad. *La Aljaba, Segunda época*, 3, pp. 94-110.
- Palermo, Alicia (2000). La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones. *Revista Alternativas*, año III, (3).
- Palermo, Alicia (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología* 4 (7), 11-46. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>
- Palermo, Vicente y Novaro, Marcos (1996). *Política y poder en el gobierno de Menem*.

Norma-FLACSO.

- Palermo, Zulma (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2008). La construcción de la memoria en la escuela: Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clío & Asociados* (12), 173-192. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10363/pr.10363.pdf
- Pappier, Viviana y Garriga, María Cristina (2014). Desentrañando prácticas. Aproximaciones a las biografías escolares de los practicantes de Historia y sus relaciones con la práctica escolar como profesores en sus residencias docentes. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (18 – 19), 310 - 327. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/4753/7244>
- Pappier, Viviana (2016). La transmisión del pasado reciente argentino a través de los manuales escolares. Una mirada desde Raymond Williams. *Aletheia*, 6 (12). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7282/pr.7282.pdf
- Pappier, Viviana, y Garriga, María Cristina (2014). Desentrañando prácticas. Aproximaciones a las biografías escolares de los practicantes de Historia y sus relaciones con la práctica escolar como profesores en sus residencias docentes. *Clío & Asociados*, (19), 310-327. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8113/pr.8113.pdf
- Pappier, Viviana (2021a). El pasado reciente argentino y las normativas escolares. *Estudios Sociales Del Estado*, 7(13). <https://doi.org/10.35305/ese.v7i13.260>
- Pappier, Viviana. (2021b). ¿Cómo se enseña la última dictadura argentina a los jóvenes? Prácticas escolares del pasado reciente en la ciudad de La Plata. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8 (16) 32-49.
- Pappier, Viviana. (2022). ¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes?: *Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Misiones.
- Pappier, Viviana y Rocha, Milagros. (2022). Entre herencias y rupturas: nuevos sujetos en propuestas pedagógicas de la escuela secundaria. En G. Guillamón y A. Valobra (Eds.). *Imperativos, promesas y desazones. Género y modernización en Argentina: 1880-1970*. (pp. 71-90). Tren en movimiento.
- Paraskewa, Joao (2016). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, (1), 121-134. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27446519012.pdf>
- Pateman, Carole (1995). *El contrato sexual*. Iztapalapa.
- Péchin, Juan (2009). La muerte del closet. *Oficios Terrestres*, (24), 66-75. <http://www.perio.unlp.edu.ar/oficios/anteriores/oficios24.html>
- Pelaez, Agustina y Flores, Val (2017). F(r)icciones pedagógicas. Escritura, sexualidades y educación. EDULP.
- Peralta Ramos, Mónica (2007). *La Economía Política Argentina: Poder y clases sociales (1930- 2006)*. Fondo de Cultura Económica.

- Pérez Cantó, Pilar; Folguera, Pilar; Mó Romero, Otilia; Ortega López, Margarita; Maquieira d' Angelo, Virginia (2005). *Democracia, Feminismo y Universidad en el siglo XXI: XV Jornadas de investigación interdisciplinaria*, 25 aniversario de IUEM, https://digital.csic.es/bitstream/10261/100682/1/Carta%20del%20XXV%20Aniversario_XV%20Jornadas%20IUEM_Democracia%20feminismo%20y%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI_2005.pdf
- Piovani, Juan Ignacio (2007). La observación. En A. Marradi; N. Archenti y J. Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 191-202). Emecé Editores.
- Pita, Valeria (1998). Estudios de Género e Historia: situación y perspectivas. *Revista Mora*, (4), 72-82.
- Pita, Valeria (2020). Mirando hacia atrás... La colección de Historia de las Mujeres en Argentina. Una aventura colectiva a finales del siglo XX. *Estudios De Filosofía Práctica E Historia De Las Ideas*, (22), 1-9. <http://qellgasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/371>
- Plá, Sebastián (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia* 84, 163-184, <http://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>
- Prost, Antoine y Vincent Gérard (1991). La vida privada en el siglo XX. En P. Aries y G. Duby. *Historia de la vida privada*. Tomo 9. Taurus.
- Pucciarelli, Alfredo (2011). *Los años de Menem. La construcción del orden neoliberal*. Siglo XXI editores.
- Puiggrós, Adriana (2012). Génesis y discusiones sobre la Ley de Educación Nacional. En D. Filmus y C. Kaplan. *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Queirolo, Graciela (2020). Mujeres, Historias y Feminismos. Reflexiones desde Argentina y Chile. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. (22), 1-10, <http://qellgasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/352>
- Quinteros, Guillermo (2006). Entrevista homenaje al Profesor Ricardo Rodríguez Molas. Viajero de la vida. *Trabajos y Comunicaciones* 2a. época (32-33), 17-31. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3330/pr.3330.pdf
- Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta (2010). *La dictadura militar en Argentina entre el pasado y el presente: propuestas para trabajar en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Ramacciotti, Karina. (2009). *La política sanitaria del peronismo*. Biblos.
- Ramacciotti, Karina y Valobra, Adriana (2011). Modernas esculapios: acción política e inserción profesional, 1900-1950. *Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos Publicación*, (7), 23-51.
- Ramírez Rodríguez, Juan Carlos (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión. En G. Careaga y S. Cruz Sierra (coord.). *Debates sobre masculinidades poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 31-57).UNAM. <http://idepsalud.org/wp-content/uploads/2018/04/RAMIREZ-RODRIGUEZ-Y-esto-de-la-masculinidad.-Aportes-para-la-discusion-1.pdf>
- Rausell Guillot, Helena (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del

- Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. Panta Rei. *Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 185–203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>
- Ravina, Aurora (1997). Mujer, historia y espacios académicos. Una experiencia de participación institucional. *Investigaciones y Ensayos* (47), 509-526.
- Realini, Silvia; Rocha, Milagros; Vieguer, Fabiana. (2023). ¿Y si desnaturalizamos? Cuando en Francés, Geografía y espacio de tutorías se incluye la perspectiva del género. En A. Peláez, M. Incháurregui y M. Severino (Comps.). *Escribir la ESI : Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes* (pp. 264-280). EDULP.
- Reguillo, Rossana (2000). Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios. *Revista Diálogos de la comunicación*, 59-60, 75-86. <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/59-60-revista-dialogos-identidades-cultural.pdf>
- Rich, Adrienne (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro y C. Stimpson (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 159-211). FCE.
- Rocha, Milagros (2017). La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados* (25), 86-97. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8627/pr.8627.pdf
- Rocha, Milagros (2018). Mujeres y currículum en la formación universitaria: Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017) (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1709/te.1709.pdf>
- Rocha, Milagros (2020). Historia de las mujeres y género en el nivel universitario: Acerca del Profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Praxis educativa* 24(1), 1-15. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14019/pr.14019.pdf
- Rocha, Milagros (2021a). Cómo toma cuerpo la formación en género y mujeres en la carrera de Historia. *Perfiles educativos* 43(172), 111-123. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15507/pr.15507.pdf
- Rocha, Milagros (2021b). Mujeres y géneros en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. *Ejes de economía y sociedad* 5(8), 174-194. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16556/pr.16556.pdf
- Rocha, Milagros. (2021c). Acerca de descolonizar (y generizar) el currículum universitario. *Revista nuestraAmérica* 9(18), e5512816. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5525192>
- Rocha, Milagros y Bolla, Luisina. (2021d). Género en la formación universitaria: re-tejiendo el hilo violeta en la UNLP. *Trayectorias Universitarias*, 7(13), 068. <https://doi.org/10.24215/24690090e068>
- Rocha, Milagros (2022). Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia. *Pedagogía y Saberes*, (57), 97–110.

<https://doi.org/10.17227/pys.num57-13934>

- Rocha, Milagros (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista colombiana de educación* (87),187-206.
- Rockwell, Elsie (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Romero, Luis Alberto (1996). La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional. *Entrepasados*, 6 (10), 91-106.
- Rovelli, Laura (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En C. Suasnabar; L. Rovelli, E. Di Piero, coordinadores (2018). *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp. (Libros de cátedra. Sociales).<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>
- Rovetto, Florencia y Figueroa, Noelia (2017). Que la universidad se pinte de feminismos para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*, 1(2), e026. <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe026>
- Rovetto Florencia... [et al.] (2020). Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades. RUGE-CIN. <https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/54/Cuadernillo%20Ley%20Micaela%20con%20parrafo%20Spotlight.pdf>
- Saltalamacchia, Homero (1997). *Los datos y su creación*. Kryteria
- Sánchez Durá, Dolores (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres. Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En H. Gallego Franco y M. Moreno Seco (coord.). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 101-123). Icaria Editora: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Sánchez Ibáñez, Raquel y Miralles Martínez, Pedro (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6, (11) 278-298.
- Sant Obiols, E. y Pages, Joan (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Santos La Rosa, Mariano (2011). El código disciplinar histórico y la identidad nacional. Los procesos de construcción y sedimentación de “lo nacional” en la historia escolar. ACTAS IV Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Laura Laiseca Bahía Blanca, 29, 30 y 31 de agosto de 2011 Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2756/Santos%20La%20Rosa%20C%20Mariano.%20El%20c%20C3%B3digo%20disciplinar%20hist%20C3%B3rico....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos La Rosa, Mariano (2013). Reformas curriculares y enseñanza de la Historia Argentina del siglo XIX. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad

- Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1096.pdf>
- Sardi, Valeria. (Dir.). (2022). *Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales* (Proyecto de investigación PICTO 2022-GENERO-0003). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1104/py.1104.pdf>
- Sayago, Rocío (2020). ¿Qué piensan los y las estudiantes del profesorado acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza?. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (30), 119–131. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8961>
- Scharagrodsky, Pablo (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero; G. Diker y G. Frigerio (comps.) *Las Formas de lo Escolar* (pp. 263-284). Del Estante Editorial.
- Scott, Joan (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). PUEG.
- Scott, Joan (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro y C. Stimpson (comp.). *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). FCE.
- Scott, Joan (2003). Historia de las mujeres. En Burke, P. (Comp.). *Formas de hacer Historia* (59-88). Alianza.
- Scott, Joan (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6, (1) 95-101.
- Scott, Joan (2012). *Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Siglo XXI .
- Scott, Joan (2023). *La fantasía de la historia feminista*. Omnívora Editora.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Seoane, Viviana y Severino, Moira (2019). Género, sexualidades y educación: Intersecciones necesarias para una educación emancipadora. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 3(1), Artículo e063.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9642/pr.9642.pdf
- Seoane, Viviana (2021). Los feminismos y la currícula universitaria: su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica. En V. Cruz, M.N. López y C. Luquet (Coords.), *Transversalizar la perspectiva de género. Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario* (pp. 38-49). EDULP.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5769/pm.5769.pdf>
- Severino, Moira (2023). *Género, curriculum y sociedad: actorxs y disputas en torno de la política curricular para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2006-2015)* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2492/te.2492.pdf>
- Severino, Moira (2018). *La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta*

- gubernamental y reacción eclesiástica en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1575/te.1575.pdf>
- Sharpe, Jim (2003). Historia desde abajo. En Burke, P. (Comp.). *Formas de hacer Historia* (pp. 39-58). Alianza.
- Smith, Bonnie (2021). *El género de la historia: hombres, mujeres y práctica histórica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sofía, Paula (1999). El Currículum Nulo de la Formación de Profesores de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada* (4), 55 -62.
- Southwell, Miriam (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (pp. 105- 156). Galerna.
- Southwell, Miriam (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, Miriam y Vassiliades, Alejandro (Coords.). (2023). Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. IdIHCS. (Ágora; 3). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>
- Spadaro, María Cristina (2002). Elvira López y su tesis 'El movimiento feminista' (1901) : educación de las mujeres, camino hacia una sociedad más justa. *Mora: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, (8).
- Stimpson, Catherine (1998). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? En M. Navarro y C. Stimpson. *¿Qué son los estudios de las mujeres?* (127-166). FCE.
- Stone, Lawrence y Hobsbawm Eric (1983). La historia como narrativa. *Débats*, (4), 91-110.
- Suasnábar, Claudio (2012). Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, ¿o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años. En M. Plotkin y E. Zimmermann (comp.) *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. EDHASA.
- Terigi, Flavia (1997). Aporte para el debate curricular. El curriculum en la era de las políticas curriculares. *Novedades Educativas*, 9 (78).
- Terigi, Flavia (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En A. Birgin (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (pp. 109-133). Paidós.
- Thénon, Susana (2019). *La morada imposible*. M. Negroni y A. M. Barrenechea (Eds). Ediciones Corregidor.
- Torlucci, Sandra, Vazquez Laba, Vanesa y Pérez Tort, Mailén (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las

- universidades. *RevCom*, (9), e016. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Valdés, Teresa y Olavarría, José (Comps.). (1997). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. Flacso. <https://joseolavarría.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarría.pdf>
- Vallejo, Gustavo (2005). Escenarios de la cultura científica: la ciudad universitaria de La Plata. Historia de un experimento controlado de la modernidad en Argentina (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Historia. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.225/te.225.pdf>
- Valobra, Adriana (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Revista Nuevo Topo*. (1), 101-122.
- Valobra, Adriana (2010). La Ciudadanía Política Femenina en la Argentina de la Primera Mitad del Siglo XX. Aportes para una Aproximación Conceptual y Recursos Didácticos. *Clío & Asociados*. (14), 86-112.
- Valobra, Adriana (2010). Las legisladoras peronistas. Representación, memoria y poder. En A. Valobra. *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina. Argentina, 1946-1955*. (pp.139-163). Prohistoria.
- Valobra, Adriana (2018). Ciudadanía política de las mujeres en Argentina. 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. Eudem. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Valobra, Adriana (2019). De Lilits, Evas y Adanes: Género y Ciencias Sociales o de incomodidades, certezas y apuestas. *Zona Franca* (27), 123- 154.
- Vazquez Laba, Vanesa y Pérez Tort, Mailén (2019) La “Segunda Gran Reforma” del sistema universitario: proceso de transformación desde la praxis feminista. *Revista Unidad Sociológica*, Año 5, (16).
- Villa, Alejandro (comp.). (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios. Ediciones Morata.
- Viveros Vigoya, Mara (1997). Los estudios sobre lo masculino en América Latina. Una producción teórica emergente. *Revista Nómadas* (6). <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999005.pdf>
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica e Pedagogía De-colonial: *in-surgir, re-existir e re-vivir*. En P. Medina Melgarejo (coord.). *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. (pp. 25-42). Editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, Catherine (2015). (Des) humanidad (Es). En Palermo, Z. (comp.). *Des/colonizar la Universidad*. (pp. 103-119). Del Signo.
- Wotipka, Christine; Ramírez Francisco y Díaz Martínez, Capitolina (2007). Un análisis transnacional del surgimiento e institucionalización de los planes académicos de los Estudios de las Mujeres. *Reis*, (117) , 35-59.
- Yannoulas, Silvia (1990). La imagen de la mujer en los mensajes escolares. *Boletín de*

- Antropología Americana*, (22), 189-201.
- Zavala, Ana (2008). La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío y Asociados, La historia enseñada* (12), 241-271.
- Zavala, Ana (2014). Y entonces, ¿la historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Revista Clío y Asociados*. (18-19), 11-40, <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/4735/7227>
- Zavala, Ana. (2019). *Enseñar Historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Zavaleta Mercado, René (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. Siglo XXI editores.
- Zemaitis, Santiago (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significativo en disputa (1960-1997) (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>
- Ziegler, Sandra (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-noviembre, 8, (19), 653-677.
- Ziegler Sandra (2008). Los docentes y la política curricular Argentina en los años 90. *Cuadernos de Pesquisa*. 38 (134), 393-411.

Fuentes, documentos consultados

Capítulo I

- Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. (2023) *Informe Institucional*.
- Prosecretaría de géneros y políticas feministas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. (2018). *Sexualidades e identidades de género no heteronormadas en la FaHCE. Guía de visualización y aplicación de los marcos normativos vigentes*. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/sexualidades-e-identidades-de-genero-no-heteronormadas-en-la-fahce-guia-de-visualizacion-y-aplicacion-de-los-marcos-normativos-vigentes>
- Prosecretaría de Derechos Humanos. Dirección de Políticas Feministas de la UNLP (2019). *La perspectiva de género en la UNLP. Informe Preliminar*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/140787>
- Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias. Consejo

Interuniversitario Nacional. (2021). *Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino. Informe final.* [https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/65/RUGE%20Informe-digital%20\(1\).pdf](https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/65/RUGE%20Informe-digital%20(1).pdf)

Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias. Consejo Interuniversitario Nacional. (2019). *Estado de situación. Políticas de género en las instituciones universitarias.* [https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/43/RUGE.%20Relevamiento%20principales%20resultados%200702%20\(4\).pdf](https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/43/RUGE.%20Relevamiento%20principales%20resultados%200702%20(4).pdf)

Capítulo II

Planes de Estudios de la carrera de Historia, FaHCE, UNLP

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1985). *Profesorado en Historia. Licenciatura en Historia* (Plan de estudios). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.18/pl.18.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1993). *Profesorado en Historia. Licenciatura en Historia* (Plan de estudios). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.20/pl.20.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2011). *Profesorado en Historia. Licenciatura en Historia* (Plan de estudios). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.122/pl.122.pdf>

Programas de la carrera de Historia (UNLP)

Apartado I. Cuadro N °12 (por orden de aparición)

Materias Problema/seminarios optativos de Historia Argentina:

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1992). *Vida cotidiana y sociedad en la Argentina entre 1880 y 1910* (Programa del curso). Rodríguez Molas, Ricardo. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4582/pp.4582.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2003). *Problemas de historia argentina: Mujer, familia y sexualidad en la Argentina en los siglos XVII al XX* (Programa del curso). Rodríguez Molas, Ricardo. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5857/pp.5857.pdf>

- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2005). *Problemas de historia argentina: Introducción a la historia de las mujeres y género, implicancias conceptuales e influencias en la historiografía argentina* (Programa del curso). Valobra, Adriana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.102/pp.102.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2006). *Problemas de historia argentina : Aportes teóricos y metodológicos de la historia de las mujeres y género a la historiografía argentina* (Programa del curso). Valobra, Adriana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.259/pp.259.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2010). *Problemas de historia argentina : La historia de las mujeres y género en la Argentina. Aportes y debates : Debates sobre la historia argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para su discusión* (Programa del curso). Valobra, Adriana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6837/pp.6837.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2013). *Problemas de historia argentina : Feminismo, género y después : Reflexiones historiográficas* (Programa del curso). Valobra, Adriana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8028/pp.8028.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Problemas de historia argentina: Masculinidades a debate. Desarmando modelos, preguntas y problemas* (Programa del curso). Valobra, Adriana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10702/pp.10702.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2009). *Problemas de historia argentina del siglo XX : Actores sociales y representaciones en el agro pampeano, 1910-1990 (familia, mujer, educación, trabajo)* (Programa del curso). Gutiérrez, Talía Violeta.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2013). *Familias y ciclo vital : Buenos Aires en el siglo XIX* (Programa del curso). Cowen, Pablo. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8027/pp.8027.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2015). *Problemas de historia argentina : Familias, cuerpos y sexualidades : La ciudad de Buenos Aires en el siglo XIX* (Programa del curso). Cowen, Pablo. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8374/pp.8374.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2014). *Problemas de historia argentina : Sexualidad y matrimonios. Siglo XIX* (Programa del curso). Quinteros, Guillermo Oscar. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9362/pp.9362.pdf>

Materias/seminarios optativos de Historia Americana

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1987). Historia americana III (Programa del curso). Sweeney, Judith.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4074/pp.4074.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1988). Historia americana III (Programa del curso). Sweeney, Judith.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11821/pp.11821.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1989). Historia americana III (Programa del curso). Sweeney, Judith.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4291/pp.4291.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1989). *La mujer en el período colonial* (Programa del curso). Mallo, Silvia Cristina.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4280/pp.4280.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2012). *Problemas de historia americana : Siglo XIX ¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano* (Programa del curso). Troisi Meleán, Jorge Cristian.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7920/pp.7920.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2014). *Problemas de historia americana : Siglo XIX ¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano* (Programa del curso). Troisi Meleán, Jorge Cristian.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9319/pp.9319.pdf>

Materia Problema/seminario optativo de Historia General

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2016). *Problemas de historia general : Historia reciente de Africa. La condición poscolonial. Claves para el estudio de los conflictos actuales* (Programa del curso). Cabanillas, Natalia.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9635/pp.9635.pdf>

Apartado II. Programas de materias de la carrera de Historia (UNLP)

A. Bloque introductorio: Introducción a la Historia - Sociología General - Introducción a la Problemática Contemporánea:

Introducción a la Historia

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación. Departamento de Historia. (1996). *Introducción a la historia* (Programa del curso). Barletta, Ana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4978/pp.4978.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1999). *Introducción a la historia* (Programa del curso). Barletta, Ana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5352/pp.5352.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Introducción a la historia* (Programa del curso). Barletta, Ana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10711/pp.10711.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2018). *Introducción a la historia* (Programa del curso). Barletta, Ana María. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5621/pp.5621.pdf>

Introducción a la Problemática Contemporánea

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Introducción a la problemática contemporánea* (Programa del curso). Carnagui, Juan Luis. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10710/pp.10710.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Introducción a la problemática contemporánea* (Programa del curso). Carnagui, Juan Luis.

Sociología General

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. (2017). *Sociología general* (Programa del curso). Tortti, María Cristina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10664/pp.10664.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. (2019). *Sociología general* (Programa del curso). Tortti, María Cristina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11378/pp.11378.pdf>

B. Bloque de Materias Troncales obligatorias (acorde al Plan de Estudios 2011) doce materias:

Historia General I

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2000). *Historia general I* (Programa del curso). Daneri, Alicia Elena. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5485/pp.5485.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2016). *Historia general I* (Programa del

curso). Zingarelli, Andrea Paula.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9754/pp.9754.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia general I* (Programa del curso). Zingarelli, Andrea Paula.

Historia General II

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1999). *Historia general II* (Programa del curso). García Mac Gaw, Carlos Guillermo.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5354/pp.5354.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Historia general II* (Programa del curso). García Mac Gaw, Carlos Guillermo.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10709/pp.10709.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia general II* (Programa del curso). García Mac Gaw, Carlos Guillermo.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11559/pp.11559.pdf>

Historia General III

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1995). *Historia general III, (Medieval), del 400 a 1520* (Programa del curso). Astarita, Carlos Alberto Tomás.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4929/pp.4929.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2015). *Historia general III* (Programa del curso). Astarita, Carlos Alberto Tomás.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia general III* (Programa del curso). Astarita, Carlos Alberto Tomás.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8431/pp.8431.pdf>

Historia General IV

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1999). *Historia general IV* (Programa del curso). Carzolio, María Inés.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5378/pp.5378.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Historia general IV: Europa occidental y su proyección entre los siglos XV y XVIII. Bases económicas, políticas, sociales y culturales en el Mundo Moderno* (Programa del curso). Pereyra, Osvaldo Víctor.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10708/pp.10708.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia general IV: Europa*

occidental y su proyección entre los siglos XV y XVIII. Bases económicas, políticas, sociales y culturales del Mundo Moderno (Programa del curso).
Pereyra, Osvaldo Víctor.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11396/pp.11396.pdf>

Historia General V

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1999). *Historia general V* (Programa del curso).
Viguera, Luis Félix.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5417/pp.5417.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Historia general V* (Programa del curso). Ramírez, Ana Julia.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia general V* (Programa del curso).
Ramírez, Ana Julia.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6666/pp.6666.pdf>

Historia General VI

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1999). *Historia general VI* (Programa del curso).
Valeri, Rodolfo.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5360/pp.5360.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Historia general VI* (Programa del curso).
Simonoff, Alejandro César.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10707/pp.10707.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia general VI* (Programa del curso).
Simonoff, Alejandro César.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11510/pp.11510.pdf>

Historia Americana I

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1991). *Historia americana I* (Programa del curso).
Mayo, Carlos Alberto.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4475/pp.4475.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1995). *Historia americana I* (Programa del curso).
Mayo, Carlos Alberto.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4925/pp.4925.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2016). *Historia americana I* (Programa del curso).
Reitano, Emir.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9630/pp.9630.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia americana I* (Programa

del curso). Reitano, Emir.

Historia Americana II

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1997). *Historia americana II* (Programa del curso). Rivas, Ricardo Alberto. *La versión digital de este programa aún no está disponible*, Caja 1997-B-18 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Historia americana II*.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2018). *Historia americana II*.

Historia Argentina I

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1999). *Historia argentina I* (Programa del curso). Barba, Fernando Enrique.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5307/pp.5307.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2018). *Historia argentina I : De la agonía del régimen colonial a la formación del Estado-nación* (Programa del curso). Cowen, Pablo.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11018/pp.11018.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2018). *Historia argentina I* (Programa del curso). Jumar, Fernando Alberto.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11362/pp.11362.pdf>

Historia Argentina II

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (1999). *Historia argentina II : Estado, agro e industria en la Argentina (1880-1997)* (Programa del curso). Girbal Blacha, Noemí María.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5415/pp.5415.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Historia argentina II* (Programa del curso). Bisso, Andrés.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia argentina II* (Programa del curso). Bisso, Andrés.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11395/pp.11395.pdf>

Historia Argentina III

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2016). *Historia argentina III* (Programa del curso). Ghigliani, Pablo Esteban.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Historia argentina III* (Programa del curso). Ghigliani, Pablo Esteban.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11629/pp.11629.pdf>

Prehistoria General y Americana

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2000). *Prehistoria y arqueología* (Programa del curso). Austral, Antonio Gerónimo.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5479/pp.5479.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2017). *Prehistoria general y americana* (Programa del curso). Aguirre, Susana.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10804/pp.10804.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2019). *Prehistoria general y americana* (Programa del curso). Aguirre, Susana.

Capítulo III

Rocha, Milagros (2020 y 2021) Cuestionario enviado a docentes-graduados de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de La Plata.

Rocha, Milagros (2020 y 2021) Cuestionario enviado a practicantes de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de La Plata.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. (2023). *Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en historia* (Programa del curso). Garriga, María Cristina.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12550/pp.12550.pdf>

Capítulo IV

CFE. (2018) Consejo Federal de Educación. Resolución del CFE N° 340/18, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

MCE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Ley Federal de Educación 24.195. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. Fuentes para la transformación curricular: Ciencias Sociales I y II.

MCE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2006). Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional 26.206. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

- ME (2006). Ministerio de Educación. Ley de Educación Sexual Integral 26.150.
- PBA (2015). Ley Provincial de Educación Sexual Integral 14744
- DGCE-PBA (2011). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la Educación Secundaria sexto año Historia*. Publicaciones de la DGCE.
- DGCE-PBA(2011). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la Educación Secundaria quinto año Historia*. Publicaciones de la DGCE.
- DGCE-PBA (2010). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la Educación Secundaria cuarto año Historia*. Publicaciones de la DGCE.
- DGCE-PBA (2009). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la Educación Secundaria tercer año Historia*. Publicaciones de la DGCE.
- DGCE-PBA (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Ley Provincial de Educación 13688/08. Publicaciones de la DGCE.
- DGCE-PBA (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la Educación Secundaria segundo año Historia*. Publicaciones de la DGCE.
- DGCE-PBA (2006). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la Educación Secundaria primer año Ciencias Sociales*. Publicaciones de la DGCE.