



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

2021

Título: "Mujeres ausentes del currículum. La inclusión de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cátedra de Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo".

Autora: Gimena Iriart Gabrielli

Directora: Dra. Cecilia de la Rosa

Asesora: Prof. y Lic. Yamila Duarte

Índice

Resumen	3
Introducción	4
PARTE 1	7
1. Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación	7
<i>La reforma del Plan de estudios de la Carrera de Abogacía (2016) y la ausencia/presencia de la perspectiva de género</i>	<i>17</i>
2. Objetivos	21
<i>Objetivo general:</i>	<i>21</i>
<i>Objetivos específicos:</i>	<i>21</i>
3. Marco conceptual	21
<i>Los aportes desde el campo de la didáctica y el currículum.</i>	<i>22</i>
<i>Los aportes de las epistemologías feministas</i>	<i>27</i>
<i>Los aportes de las historias de los feminismos latinoamericanos y argentinos</i>	<i>31</i>
PARTE 2	37
1. Diseño de la innovación propuesta	37
<i>La restitución del marco referencial para fundamentar la propuesta de innovación.</i>	<i>37</i>
<i>La revisión del programa “con los lentes violetas” y la construcción de objetivos que apunten a la inclusión de la perspectiva de género.</i>	<i>38</i>
<i>La reestructuración, la ampliación y el recorte de contenidos.</i>	<i>41</i>
<i>Los lineamientos metodológicos para abordar los nuevos contenidos.</i>	<i>50</i>
<i>La elaboración de un nuevo instrumento de evaluación.</i>	<i>54</i>
Conclusiones Finales	56
Bibliografía:	60

Resumen

El trabajo final integrador que aquí se presenta apunta a incluir la perspectiva de género en el espacio curricular de Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas (turno tarde) de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo. Los cambios propiciados a nivel social desde las masivas movilizaciones feministas y de disidencias durante los últimos años impactaron, mediante diversas estrategias, en las universidades, que cumplen una función social de primer orden cuando se comprende a la educación superior como un derecho y un bien social. En este sentido, el sistema universitario comenzó a trazar propuestas institucionales y canales de mediación para dar cauce a la incorporación de la perspectiva de género tan necesaria para los vasos comunicantes entre universidad y sociedad. Sin embargo, y a pesar de los avances impulsados en esta dirección, todavía queda un largo camino por recorrer, que se revela en los silencios o las ausencias que este trabajo final pretende recuperar y abordar mediante una innovación pedagógica que identifica: la ausencia de la formación de género en profesores y estudiantes; la escasa incorporación de los aportes académicos feministas y de una mirada atenta al orden de género en la Facultad como en los currículos y su correlato en la poca o nula generación de espacios de diálogo e investigación, en suma, en la mayor parte de la cultura institucional universitaria.

Por todo ello, el objetivo de este trabajo consiste en diseñar una estrategia teórico-metodológica orientada a incluir los aportes de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la Historia y propiciar la reflexión crítica y transformadora en los/las estudiantes sobre el carácter histórico y situado de la reproducción de las desigualdades entre varones y mujeres a lo largo de la historia argentina y latinoamericana y sus proyecciones en el presente.

Introducción

El presente trabajo plantea el diseño de una innovación curricular para el espacio “Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas” de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo. Concretamente establece la construcción de una serie de nuevos contenidos y estrategias metodológicas para incluir la perspectiva de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia recuperando los estudios feministas y sobre la discriminación por razones de género y su impacto en los procesos históricos desarrollados en el programa.

El trabajo se encuentra organizado en dos grandes secciones. En la primera parte, se indaga en torno de los factores o componentes que permiten justificar la importancia y la gravitación en torno de la incorporación del enfoque de género para esta materia y para la unidad académica en que se desarrolla. Para ello, se abordan una serie de niveles que van desde lo macro social, que abarca el marco universitario y la contextualización y caracterización de la cultura institucional de la unidad académica específica a la que remite el proyecto hasta alcanzar las especificidades curriculares de la asignatura. De este modo, en un primer momento se rastrea el impacto que las masivas movilizaciones feministas tuvieron en la sociedad y la política argentina, así como también en la conformación de una normativa jurídica, tanto internacional como nacional, que comenzó a poner sobre el tapete la necesidad de avanzar sobre los derechos femeninos y de disidencias como parte fundamental de una perspectiva de derechos humanos.

En segundo lugar, se analizan brevemente las problemáticas en el orden de género por parte del sistema universitario argentino, para luego abordar las respuestas concretas que la Universidad Nacional de Cuyo ha desplegado en este sentido. Para esto, a través de una entrevista y de una serie de indicadores de género, se intenta esclarecer cuál es la situación específica de la Facultad de Derecho en comparación con otras unidades académicas. A partir de ello resulta evidente el predominio masculino tanto en el plantel docente, en las autoridades de la facultad y en las escasas herramientas que posee esta

casa de estudios para fortalecer el abordaje de problemáticas asociadas al género o de incluir líneas de investigación y enfoques de género en sus cátedras e institutos.

Asimismo, se realiza un análisis de la reforma del plan de estudios de 2016 en el cual se exhibe la escasa incidencia de la perspectiva de género en los conocimientos y en las competencias de esta malla curricular. ¿Cómo es posible que una reforma que se autoconcibe impulsada por las transformaciones sociales más recientes no se haga eco de las movilizaciones masivas que ha experimentado la sociedad argentina durante los últimos años y deje fuera de sus marcos epistemológicos a prácticamente la mitad de la población? ¿cómo no incluir la perspectiva de género en un plan que propone robustecer su dimensión crítico-social? ¿cómo la formación universitaria aportará a la construcción y fortalecimiento de un estado democrático de derecho si no es consciente de los sesgos y ausencias en sus propios modos de conocer y de transmitir esos conocimientos? ¿cómo extenderá la labor de la justicia si no es capaz de cuestionar la desigualdad de género y las diferencias sexo-genéricas en las prácticas universitarias y en las prácticas judiciales? Estos silencios transforman a la inclusión de la perspectiva de género en una tarea aún más acuciante.

Posteriormente, se despliegan los objetivos necesarios para desarrollar la innovación curricular y como última parte de esta primera sección se encuentra el marco conceptual sobre el que se sustenta la propuesta, dividido en tres dimensiones. La primera de ellas remite a los aportes desde el campo educativo para arrojar luz sobre la perspectiva crítica y constructivista sobre la que se asienta el trabajo, explicitando los modos de entender el rol docente y la centralidad de los/las estudiantes en la construcción del conocimiento; la noción de currículo con la que se trabaja; la importancia del concepto de innovación y de construcción metodológica, entre las categorías más importantes. La segunda dimensión hace referencia a los aportes de los estudios feministas y el recorrido, la interpretación y el potencial analítico de la categoría género, feminismo, patriarcado, heteronormatividad, androcentrismo, interseccionalidad como modos de abordar la realidad social desde una mirada atenta a las desigualdades sexo-genéricas. Por último, se plantea un derrotero para caracterizar brevemente cuáles han sido las características de las “olas feministas” en América Latina y la Argentina que se

transforman en el insumo clave para pensar los nuevos contenidos a incorporarse en la materia.

La segunda sección se enfoca en describir y explicitar la propuesta de innovación curricular. Ésta se asienta sobre los conceptos desarrollados en el marco conceptual para dar lugar a la caracterización del programa del espacio curricular “Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas” en el cual se advierte la ausencia de la perspectiva de género y se explicita el modo en que los nuevos contenidos serán integrados por cada unidad. Dado que el programa de la materia es sumamente extenso se seleccionaron tres unidades a modo de ejemplo para desarrollar cuáles serían los nuevos contenidos a incluir ligados a las luchas feministas argentinas (la bisagra de fines del siglo XIX y principios del XX como eclosión de la “primera ola feminista”; el momento peronista vinculado con la adquisición de los derechos políticos femeninos y la figura de Eva Perón; y el estallido radicalizado de los años setenta como otro momento clave de la agenda feminista). Estos tres ejes se corresponden con diferentes construcciones metodológicas para abordar estos nuevos saberes desde diferentes herramientas en las cuales se entrecruzan la lectura crítica de bibliografía y fuentes, actividades colaborativas en escenarios digitales, juego de roles, análisis de redes sociales, entre otras.

Finalmente, se exponen los lineamientos evaluativos para auscultar la incorporación de estos nuevos contenidos considerando las particularidades del universo estudiantil de un primer año de la carrera de Abogacía con el propósito de desarrollar una propuesta formativa que promueva la reflexión crítica y transformadora de los/las estudiantes sobre el carácter histórico y situado de la reproducción de las desigualdades entre varones y mujeres a lo largo de la historia argentina y sus proyecciones en el presente y contribuir a la formación de abogados/as más comprometidos con la realidad social.

PARTE 1

1. Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación

La preocupación que guía esta propuesta de innovación curricular¹ es la identificación de la ausencia de la perspectiva de género en el tratamiento de los contenidos en la materia “Historia de las instituciones argentinas y latinoamericanas” de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo, donde me desempeño como Jefe de Trabajos Prácticos (JTP). Cuando se afirma que se apunta a la inclusión de la perspectiva de género o visión de género se refiere a “una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad” (UNICEF, 2017, p.14).

En este sentido, el proyecto apunta, concretamente, a incluir la perspectiva de género en el programa de este espacio curricular. Además, la ausencia de formación en problemáticas vinculadas al género tanto entre los/las docentes como en los/las estudiantes y la falta de transferencia de las investigaciones históricas con perspectiva de género en la enseñanza de la historia constituyen potentes alicientes para acentuar la importancia de esta innovación. A ello se agrega que, actualmente, la Facultad atraviesa el proceso de acreditación de la CONEAU y durante el mismo ha recibido recomendaciones y mejoras, entre las cuales se destaca la de asegurar un tratamiento adecuado y suficiente del contenido de género.

Este interés por llevar a las aulas la perspectiva de género nace de una motivación tanto particular, pero al mismo tiempo compartida con los/las colegas de cátedra. En este sentido,

¹ “Por currículum se comprende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valor, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía” (de Alba, 1995, p. 59).

Muchas veces, las innovaciones nacen de la iniciativa personal de un profesor o un grupo y poco a poco se van consolidando (...). Posteriormente, si el proceso va siguiendo un desarrollo positivo, esa iniciativa innovadora debería incorporarse al Proyecto formativo de ese Centro enriqueciéndolo y sirviendo de base a una acción colectiva orientada en una dirección similar. Esa es, en todo caso, la idea de innovación que nos parece más enriquecedora desde el punto de vista educativo e institucional. (Zabalza y Zabalza, 2012, p.143)

De este modo, se propone innovar en el plano de los contenidos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la identificación de la exclusión de las experiencias de las mujeres y otros colectivos invisibilizados en la trama histórica y en la producción del conocimiento histórico desde el nivel de la cátedra. Sin embargo, resulta interesante, para un momento posterior, pensar en una posible transversalización de la perspectiva de género hacia toda la unidad académica.

En un nivel macro, el contexto actual de visibilización de la problemática de la desigualdad de género que atraviesan las mujeres y disidencias en la sociedad, ponen sobre el tapete algunos conceptos claves que arrojan luz sobre la problemática, entre ellos se encuentra el de patriarcado que se entiende como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los/las niños/as de la familia, dominio que se extiende a la sociedad en general. Implica que los varones tienen poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres del acceso de las mismas, pero no implica que las mujeres no tengan ningún tipo de poder, ni de derechos, influencias o de recursos” (Lerner, 1986, p. 340). Las luchas feministas en la Argentina hunden sus raíces desde fines del siglo XIX, pero en la bisagra del siglo XX al XXI se ha asistido a una masividad sin precedentes. En este sentido, como plantea Dora Barrancos (2019) se asiste en la sociedad argentina al menos a dos fenómenos “remarcables en materia de aglutinación”. En primer lugar, la regularidad con la que se sostiene, desde 1986, el denominado “Encuentro Nacional de Mujeres” que pasó de ser una reunión que concentraba a aquellas mujeres identificadas como feministas, para transformarse con el paso del tiempo en un “mega encuentro anual” que convoca a miles de mujeres de distintas procedencias sociales, ideológicas,

políticas, sexuales. El otro fenómeno que identifica Barrancos es la movilización producida por la agencia “Ni una menos”, iniciativa surgida en el 2015 y motorizada por un grupo de mujeres como reacción y posición frente a la violencia de género, especialmente frente al aumento exponencial de mujeres asesinadas por su condición femenina, y que colocó en el centro las nociones de “violencia de género” y de “femicidios”. Así, la agenda feminista cobró un decidido impulso tanto en la esfera pública como la privada, esferas cuyos límites permanecen difusos.

Entre algunos antecedentes que exhiben el reconocimiento del orden de género y la gravitación de estos temas en la agenda de las políticas públicas se pueden mencionar varios hitos. Desde el ámbito internacional cobra importancia el reconocimiento y la incorporación a la legislación argentina en 1985 de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW según sus siglas en inglés), aprobada por Naciones Unidas en 1979, que generó una reafirmación de los derechos humanos fundamentales en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. También la aprobación en el año 1994 de la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer (Belén do Pará por el lugar en que fue adoptada) en el seno de la Organización de Estados Americanos (OEA), a la que Argentina adhiere en el año 1996, que constituye un hecho jurídico de gran importancia para el desarrollo del plexo normativo referido a los derechos humanos de las mujeres. Por primera vez se avanza en la conceptualización de la violencia contra las mujeres en un instrumento jurídico de estas características. En su artículo 1, la Convención expone que entiende por violencia contra la mujer “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”.

Asimismo, la Argentina comienza a desarrollar y consolidar una normativa específica que permite pensar en una respuesta transversal a un problema que incumbe a los derechos humanos. Por ejemplo, la Ley N° 26.150 de “Educación Sexual Integral” (2006) o la Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009) en todos los ámbitos en que desarrollen sus

relaciones interpersonales. Entre los puntos más importantes de esta ley, se destaca la definición completa e integral de violencia contra las mujeres que recepta. El artículo 4 establece que consiste en “toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes”. Asimismo, se enfatizan otras disposiciones como Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); la aprobación de la Ley N° 26.743 de Identidad de Género (2012); la Ley N° 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” (2015); y la Ley 27.499 de “Capacitación Obligatoria en la Temática de Género y Violencia contra las Mujeres - Ley Micaela” (2018) a la cual la mayoría de las Universidades Nacionales han adherido e implementado mediante capacitaciones para el personal jerárquico, de gestión, docente y no docente. Todo este marco normativo forma parte de una trama que tiene sus antecedentes en las luchas y las masivas movilizaciones del movimiento feminista, de mujeres y de diversidades sexo-genéricas a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

La desigualdad de género y la agenda feminista se ven reflejadas también en el nivel institucional del sistema universitario, para el cual este contexto efervescente no ha pasado desapercibido. En las instituciones universitarias no ajenas al resto de la sociedad, se han producido y producen diversas violencias contra las mujeres y disidencias (docentes, estudiantes y personal de apoyo), de tipo psicológica o simbólica y en sus modalidades institucional, laboral y política. Además, se producen fenómenos de segregación horizontal y vertical en los dispositivos universitarios. Por un lado, “La segregación horizontal da cuenta del fenómeno por el cual las trabajadoras y los trabajadores se concentran en determinados sectores y oficios considerados socialmente más adecuados a los estereotipos y roles de género dominantes” (Rodigou Nocetti, 2011, p. 104). Esta noción trasladada al ámbito universitario da cuenta de cómo carreras y espacios ligados a la docencia y las humanidades se configuran como territorios de preeminencia femenina, mientras que las ingenierías y ámbitos tecnológicos se asocian a lo masculino. Por otro lado, la segregación vertical da cuenta de la escasa presencia de

mujeres en los cargos jerárquicos. Históricamente quienes han ocupado los cargos de decanos y rectores en la Universidad Nacional de Cuyo han sido varones. Así, el concepto de género acentúa la dimensión socio-cultural en la constitución de las desigualdades, es decir, “sostiene una valorización desigual de los cuerpos, saberes, atributos, considerados o leídos como femeninos respecto de los considerados masculinos, así como la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual” (Trotta, 2021, p.2).

A partir de ello las universidades públicas comienzan a generar espacios de reflexión para asumir esta problemática tan extendida que habita de diversas maneras las estructuras de funcionamiento de las instituciones educativas y configura los vínculos y las relaciones sociales que se establecen en ellas. Ejemplo de ello es la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) que se creó en el año 2015 y que, en el 2018, se incorporó como organización en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN):

Datos compilados en un relevamiento de políticas de género llevado a cabo desde la Red Interuniversitaria de Género (Red RUGE), arrojan que, para fines del año 2019, más del 80% de las instituciones universitarias adhirieron a la formación obligatoria en género y violencias (Ley Micaela) (Attardo et al, 2020, p. 20).

A partir de la creación de esta red se multiplicaron las universidades nacionales que impulsaron procesos de elaboración y aprobación de herramientas para la prevención, atención y sanción de la violencia de género (Rovetto y Figueroa, 2017).

Concretamente, en la UNCuyo se crea en 2008 el Instituto de Estudios de Género y Mujeres (IDEGEM) como un espacio multidisciplinario de vinculación, extensión e investigación en el ámbito universitario, con el objetivo de realizar actividades de formación, sensibilización, investigación y transferencia en el campo de temas y problemas ligados a los estudios de género. Se propone contribuir a transversalizar la perspectiva de género en las currículas universitarias, vincular las y los distintos/as actores de la sociedad civil y promover los debates sobre la importancia de la incorporación de esta perspectiva en las políticas públicas. En 2015 se creó en la

UNCuyo la Consejería en Sexualidades, Identidades de Género y Situaciones de Violencia Patriarcal, dependiente de la Secretaría de Bienestar Universitario, para acompañar de manera integral a las mujeres y personas del colectivo LGTBIQ+ de la comunidad universitaria ante situaciones de violencia patriarcal, sexualidad e identidades de género, garantizando intimidad y confidencialidad. Además, se incorporó la perspectiva de género en los sistemas de información universitarios (SIU) y el DNI no binario, se estableció un cupo laboral trans (2021) para reservar puestos de trabajo a ser ocupados exclusivamente por personas travestis, transgénero, transexuales y no binarias y se dispuso la creación de las becas de “Identidades Plurales”, con el objetivo de facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de las personas trans a la Universidad y garantizar el respeto a la identidad de género autodesignada, durante la trayectoria educativa.

A pesar de todas estas iniciativas, queda evidenciado que aún queda mucho camino por recorrer para lograr estos objetivos. En este sentido y como parte de los desafíos, tanto el currículum formal como el oculto aún evidencian la invisibilización de las mujeres, pero también de los varones que no encajan con el modelo de masculinidad hegemónico y a las identidades sexuales que escapan a la categorización binaria de lo femenino y masculino (Trotta, 2021). Como afirma Morgade (2011) “toda educación es sexual ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género” (p. 187).

Por otro lado, las universidades están atravesadas por visiones androcéntricas, es decir toman al hombre varón como el prototipo o modelo de lo humano y su perspectiva como el punto de vista general de la humanidad. Al reconocer que la epistemología occidental ha privilegiado la construcción del conocimiento desde un paradigma androcéntrico² que excluyó otras experiencias y otras formas de conocer, como la de las mujeres (Acuña Moenne, 2018), resulta interesante reflexionar sobre los aportes que los estudios feministas han elaborado desde las últimas décadas para articular propuestas que enriquezcan este proyecto de innovación curricular. Lo que se instituye como

² El androcentrismo es un punto de vista parcial del mundo, de los varones hegemónicos, quienes bajo la creencia en su superioridad, instituyen sus experiencias como medida para todxs lxs seres humanos (Lledó, 1996 citado en Moreno Sardá, 2020), es decir, se posicionan desde un universal válido para todxs.

evidente es que las mujeres e identidades subalternizadas han sido escasamente reconocidas en sus aportes científicos, por lo que las epistemologías feministas han cuestionado nociones nodales como la objetividad y neutralidad de la ciencia al poner sobre el tapete los sesgos sexistas y androcéntricos de los contenidos y las metodologías y apuntan a “reformular la propia ciencia” (González García y Pérez Sedeño, 2002, p. 2). En este sentido, todas las vertientes feministas parten de la idea de que el conocimiento es siempre “situado” (Haraway, 1991), es decir, que está condicionado por el sujeto y su situación particular (espacio-temporal, histórica, social y cultural).

En esta contextualización queda claro que el recorrido propuesto abarca un nivel macro social hasta una escala de anclaje más micro-institucional que permite recoger las características particulares de la Facultad de Derecho de la UNCuyo para dar cuenta de los motivos o razones que explican por qué resulta importante incluir la perspectiva de género en la unidad académica, aunque sea de un modo fragmentado.

En este sentido, resulta sugerente la idea de intervención recuperada de Remedi (2004) que la comprende como mediación que actúa:

sobre un proceso que está instituido y un proceso que es instituyente (...) Ahí se coloca al medio, el proceso de intervención. Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución (Remedi, 2004, s/n).

(...) lo instituido tiene quiebres, tiene huecos no definidos, tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos en esos espacios en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente. (Remedi, 2004: s/n).

Entre los aspectos instituidos, si bien la Universidad Nacional de Cuyo ha implementado la creación de consejerías de género; protocolos para abordar situaciones de violencia de género; capacitaciones sobre la Ley Micaela; entre otras cuestiones alrededor de la temática, la Facultad de Derecho ha quedado rezagada en relación a

otras unidades académicas para incluir dentro de su agenda una mirada atenta al orden de género que estructura el funcionamiento de las instituciones universitarias.

Bajo estas coordenadas también resulta elocuente la propuesta de Michael Schónhuth y Uwe Kievelitz (1994) para pensar herramientas de relevamiento que posibilitan conocer con mayor precisión el contexto en el que se va a intervenir. Para ello, se han retomado datos estadísticos elaborados por el Programa de Mujeres Libres “Indicadores de género en la UNCuyo” (2019), junto con una entrevista a una graduada de la Facultad vinculada a las temáticas de género para tener una mirada enriquecedora del problema con el objetivo de evidenciar algunas de las dimensiones especificadas anteriormente como sintomáticas de la falta de perspectiva de género en esta unidad académica.

Algunas variables indicativas de ello son:

- el plan de estudios de la carrera de Abogacía y los programas que no poseen una perspectiva de género;

- la bibliografía es predominantemente masculina;

- el carácter corporativista del ámbito de abogacía que parece desvalorizar la función docente;

- las recomendaciones elaboradas por la CONEAU que observó la ausencia de la perspectiva de género en la Facultad, a nivel transversal en las cátedras o localizado en materias optativas;

- la inexistencia de líneas de investigación con perspectiva de género;

- el reconocimiento de un espacio incipiente en los consultorios jurídicos gratuitos con escasísimo presupuesto.

- los mecanismos patriarcales verticales (los decanos históricamente son hombres) y horizontales como los mencionados anteriormente. Retomando el concepto de Rodigou Nocetti (2011) respecto a la “segregación horizontal”, a nivel universitario se observa que las ramas asociadas a las ciencias sociales, humanidades y salud son ocupadas fundamentalmente por mujeres, mientras que las áreas de conocimientos vinculadas con las ciencias básicas y tecnológicas resultaban de predominio masculino.

En la experiencia particular de la cultura institucional de tinte patriarcal de la Facultad de Derecho de la UNCuyo que predestinaba las ramas de ejercicio profesional, dividiendo los ámbitos más “aconsejables” para varones y otros para mujeres, ya que determinadas ramas del Derecho no eran recomendables para mujeres (por ejemplo, el Derecho Penal) mientras que otras se presentan como más afines a ellas (por ejemplo, Derecho de Familia). Idéntica respuesta surge con relación a los espacios de ejercicio de la profesión, preconfigurando ramas o áreas de trabajo que serían propias de mujeres y otras de hombres: la abogada debía desempeñarse en la judicatura, porque ello le permitiría trabajar menos horas y, de este modo, poder dedicar más tiempo al hogar y la crianza de lxs hijxs. En tanto que un estudio jurídico es más ocupado por hombres que tendrían una disposición horaria mucho más flexible y podrían ausentarse más tiempo del hogar.

Asimismo, aplica también a la Facultad de Derecho la conceptualización de “segregación vertical” y “techo de cristal”, lo que se evidencia en la composición sexista de las cátedras y de las autoridades de gobierno universitario. La Facultad de Derecho presenta, según datos del 2017, un 62% de cargos docentes ocupados por hombres, porcentaje solo superado por el 65% de la Facultad de Ingeniería. La mayor participación de mujeres en los cargos docentes se encuentra en la Facultad de Educación (79%) y en la Facultad de Filosofía y Letras (77%).

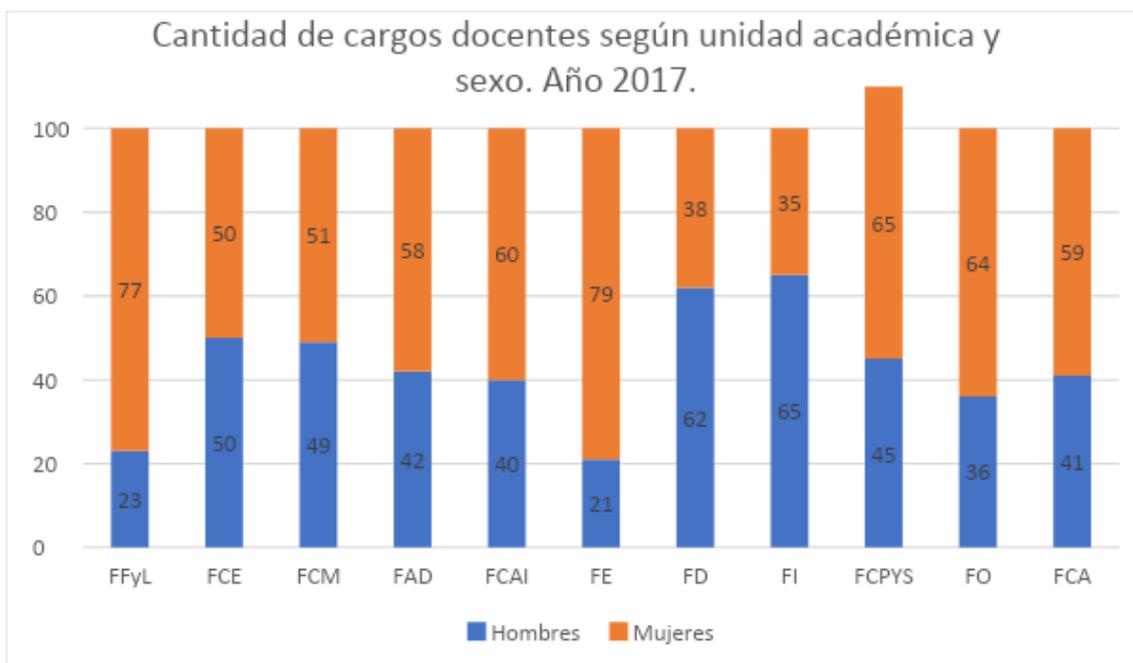


Tabla 1. Cantidad de cargos docentes según unidad académica y sexo. Año 2017. Fuentes: Indicadores de género de la UNCuyo, 2019, p. 25.

Referencias: FFyL: Filosofía y Letras; FCE: Facultad de Ciencias Económicas; FCM: Facultad de Ciencias Médicas; FAD: Facultad de Artes y Diseño; FE: Facultad de Educación; FCAI: Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria; FD: Facultad de Derecho; FI: Facultad de Ingeniería; FCPYS: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; FO: Facultad de Odontología; FCA: Facultad de Ciencias Agrarias.

Asimismo, el sistema universitario argentino posee una forma de contratación y remuneración específica que contempla las siguientes variables: carácter de contratación (efectiva, interina, reemplazos), dedicación (exclusiva, semi-exclusiva y simple), categoría (titular, asociado/a, adjunto/a, jefe/a de trabajos prácticos y ayudante) y antigüedad. Esto genera un hecho diferencial con otras organizaciones en lo que respecta al género, ya que no se producen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al salario. Sin embargo, si hay diferencias marcadas en cuanto al acceso a los cargos por parte de hombres y mujeres (Mollo y Moguiliansky, 2015). En este sentido, una vez más se advierte el predominio del componente masculino en la Facultad de Derecho si se compara con la situación de otras unidades académicas. Por ejemplo, los cargos de dedicación exclusiva a cargo de mujeres representan solo el 29% (Tabla 2). Asimismo, la mayoría de las titularidades de cátedra las ocupan los hombres (72%), los

adjuntos representan un 65% frente al 35% de mujeres y los cargos de “JTP” quedan mayormente en manos de las mujeres.

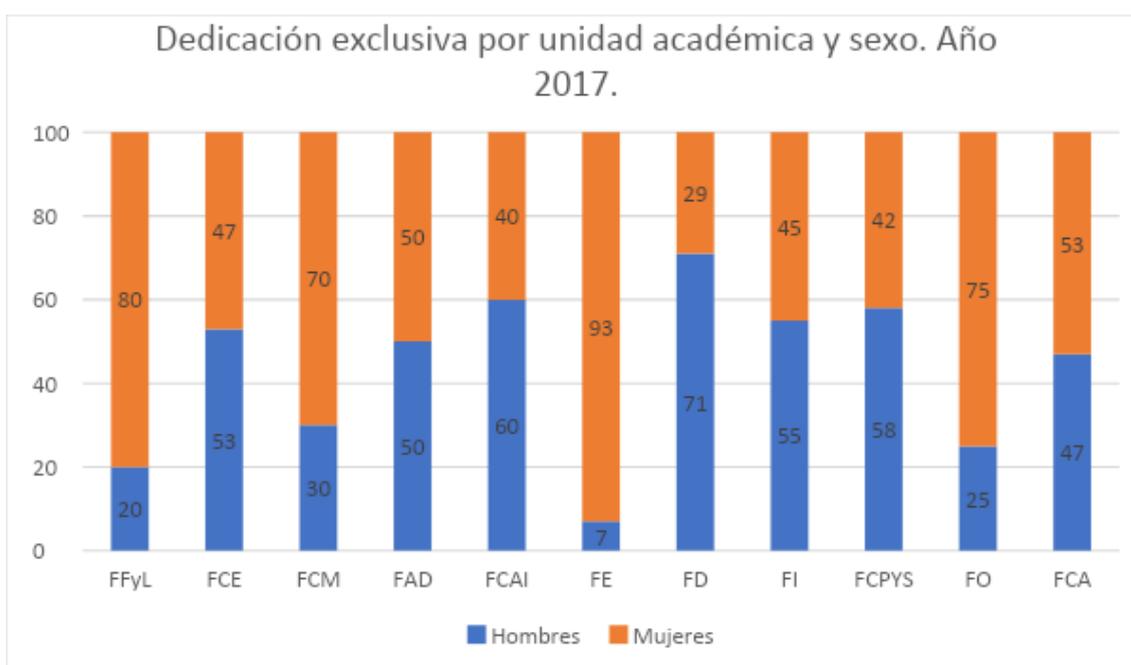


Tabla 2. Dedicación exclusiva por unidad académica y sexo. Año 2017. Fuente: Indicadores de género de la UNCuyo, 2019, p. 30.

En relación a las autoridades superiores del gobierno universitario, el periodo 2018-2022 expone que en los cargos políticos (rectorado, vicerrectorado, decanatos y vicedecanatos) los varones representan el 62%. Por su parte, el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho exhibe una composición paritaria de géneros (Indicadores de género de la UNCuyo, 2019 p. 39). En el gobierno universitario de la Facultad de Derecho, desde su creación, la máxima autoridad siempre ha sido un decano. Como muestran todos estos factores, se destaca que la Facultad de Derecho se encuentra lejos de lograr la paridad de género en su plantel docente y autoridades superiores.

Todo ello evidencia la necesidad de generar instancias para formar a los/las docentes y estudiantes en perspectiva de género, promover presupuestos reales y concretos que incluyan a la perspectiva de género en proyectos de investigación y en los consultorios

jurídicos, entre otras áreas. Por ello, en esos intersticios surge la posibilidad de proponer como innovación desde la cátedra “Historia de las instituciones argentinas y latinoamericanas” la inclusión de la perspectiva de género, aunque sea para avanzar en un sentido específico y concreto. Tal vez esta experiencia contribuya a motorizar cambios en otros espacios curriculares y en la totalidad de la unidad académica.

La reforma del Plan de estudios de la Carrera de Abogacía (2016) y la ausencia/presencia de la perspectiva de género

En consonancia con esta propuesta, resulta oportuno rastrear algunas de las características del Plan de Estudios a través de un análisis de contenidos del mismo a modo de construir evidencias empíricas que demuestren la ausencia/presencia del enfoque de género en la formación de abogadxs. Resulta importante señalar que esta Facultad transitó recientemente una reforma de su plan de estudios que comenzó a aplicarse en el año 2017³. De este modo, interesa conocer ¿qué lugar se le otorgó a la perspectiva de género en este Plan de Estudios? Igualmente, el espacio curricular al que pertenezco (Historia de las instituciones latinoamericanas y argentinas) realizó una serie de ajustes y cambios en su programa de estudios (rediseño del cual formé parte) en función de esa reforma.

³ La Facultad de Derecho de la UNCuyo elaboró la Actualización e Innovación del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía basada en la educación por competencias que responden a conocimientos, habilidades, destrezas y valores relacionados con las disciplinas, el campo de intervención de la profesión y la formación integral de la persona. Según el Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía “Para el logro del perfil profesional, el egresado deberá alcanzar las siguientes competencias:

- Conocimiento sustancial del Derecho positivo y las grandes categorías del Derecho en todas sus dimensiones, con especial referencia a la realidad social y a los principios y valores jurídicos.
- Resolución de problemas profesionales en el marco del paradigma de la complejidad, teniendo en cuenta la sociedad multicultural y el resto de los principios del Código Civil y Comercial.
- Reconocimiento de las necesidades sociales en relación con las transformaciones del Derecho en el contexto del estado de derecho, social y democrático, fiel al compromiso con la promoción de los Derechos Humanos, teniendo en cuenta las decisiones y prácticas judiciales.
- Análisis crítico del sistema jurídico e interés por la investigación y la docencia.
- Evaluación axiológica de las diversas interpretaciones que la norma permite efectuar, con desempeño humanístico y ético.
- Reconocimiento de la interrelación e incidencia entre todos los campos del conocimiento.
- Propuesta, diseño y participación en la elaboración de normas jurídicas teniendo en cuenta el interés público y el bien común.” (Ordenanza 7/2016)

En primer lugar, explorar el documento sobre la reforma del Plan de Estudios supone recuperar los planteos y la noción de currículum sustentada por de Alba (1995) entendido como un campo atravesado por la lucha y la negociación de intereses provenientes de distintos sectores sociales y por las dimensiones generales y específicas que influyen en el rumbo de la propuesta educativa, a partir de la cual se identifican una serie de componentes que estructuran el currículum y que serán retomados para la carrera de Abogacía en particular. En este sentido, una de las primeras cuestiones que toma forma para justificar la reforma lo constituyen los cambios económicos, sociales y tecnológicos provocados durante los últimos años y que forman parte de esa dimensión general de la que nos habla la autora mexicana. Asimismo, coexisten elementos yuxtapuestos de las teorías sobre el proceso curricular. Por un lado, se evidencia un esfuerzo por superar el enfoque positivista de la norma jurídica para incorporar enfoques críticos en los modos de concebir el derecho proveniente, por ejemplo, de la antropología filosófica y cultural. Sin embargo, hay una permanencia de nociones asociadas a una perspectiva neoliberal como la de competencias y la de evaluación. En relación a los sujetos curriculares se destaca la participación de los sujetos de desarrollo curricular que fueron consultados para la modificación del plan: lxs docentes, graduadxs y estudiantes a través de grupos focales.

También es importante señalar que el nuevo diseño curricular se estructura en: un campo de formación general e interdisciplinar; un campo de la formación disciplinar específica; y un campo de formación de la práctica profesional. Ellos combinan elementos de los campos de conformación curricular descritos por de Alba, aunque algunas asignaturas claramente poseen un mayor peso teórico-epistemológico y otras son de carácter más práctico.

Uno de los cambios más sustantivos fue la decisión de otorgar una mayor gravitación al campo de conformación curricular crítico-social para fortalecer el compromiso social y los valores ciudadanos y promover la formación de futuros/as abogados/as capaces de operar y mediar en una sociedad cambiante y que sean responsables política, jurídica y socialmente de acuerdo a las necesidades de un estado democrático de derecho. De este modo, se apuesta a la construcción de conocimientos socialmente significativos frente al conocimiento estrictamente basado en lo teórico. Además, hay un esfuerzo por incluir

los intereses de sectores populares y subalternizados, hasta entonces excluidos de la justicia, por medio de la prestación de servicios jurídicos gratuitos. En coordenadas similares, se instituye un mayor peso a la práctica profesional que intenta integrar teoría y práctica de un modo transversal a partir del segundo año de la Carrera a través de espacios curriculares obligatorios denominados “prácticas profesionales supervisadas” y de la creación de espacios con formato de taller.

En un segundo nivel de análisis, es importante precisar la posición que ocupa la asignatura en relación al proyecto institucional ya que la selección de contenidos también se realiza en función de un diseño curricular institucional. En este sentido, es importante señalar entonces que nuestras decisiones acerca de qué es valioso enseñar se encuentran condicionadas por este nivel institucional y por los modos de entender el rol de la universidad en un contexto socio-político singular. En líneas generales, este espacio curricular forma parte del campo de formación general e interdisciplinar del Plan de Estudios y se integra al núcleo temático “Bases y conceptos de las Ciencias Jurídicas” junto a otras disciplinas como Derecho Político, Sociología del Derecho y Principios de la Economía. Se observa que rige entonces un criterio de interdisciplinariedad para lograr la comprensión del derecho inserto en la realidad histórico-social. Sin embargo, sigue imperando un criterio fuertemente disciplinar que da lugar a una estructuración fragmentada, tipo mosaico, en la cual las disciplinas permanecen como compartimentos estancos a pesar de la tan mentada interdisciplinariedad.

En un tercer nivel, el proceso de negociación que tiene lugar en el espacio de la cátedra en torno a las decisiones sobre qué recortes o inclusiones realizar en torno al contenido a enseñar. Para reflexionar acerca de los saberes/contenidos que se configuran como claves en el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta asignatura resultó especialmente sugerente la visión ampliada de contenido de Feldman (2015). En este sentido, Feldman precisa que “pensar el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido” (2015, p.22). De acuerdo a esta noción más amplia de contenido, estos no sólo son los temas, sino que implican también nuestros modos de enseñar, nuestras posturas políticas y nuestras metodologías. Es decir

que el contenido no son solamente los temas que se desarrollan, sino también el modo en que son presentados, la profundidad con la que son tratados, y su propuesta de ser aplicados a diferentes contextos.

Así, el proceso inaugurado en 2016 con la reforma del Plan de Estudios y el análisis exhaustivo del mismo revela que las problemáticas de género se encuentran casi totalmente ausentes en el nuevo repertorio construido para renovar la malla curricular. En este sentido, ¿cómo es posible que una reforma que se autoconcibe impulsada por las transformaciones sociales más recientes no se haga eco de las movilizaciones masivas que ha experimentado la sociedad argentina durante los últimos años y deje fuera de sus marcos epistemológicos a prácticamente la mitad de la población? ¿cómo no incluir la perspectiva de género en un plan que propone robustecer su dimensión crítico-social? ¿cómo la formación universitaria aportará a la construcción y fortalecimiento de un estado democrático de derecho si no es consciente de los sesgos y ausencias en sus propios modos de conocer y de transmitir esos conocimientos? ¿cómo extenderá la labor de la justicia si no es capaz de cuestionar la desigualdad y las diferencias sexo-genéricas en las prácticas universitarias y en las prácticas judiciales? Estos silencios transforman a la inclusión de la perspectiva de género en una tarea aún más acuciante.

Sobre la base de esta contextualización y del diagnóstico institucional, este proyecto se piensa como una contribución a pequeña escala, es decir, desde el espacio de la cátedra, que considera que incluir la perspectiva de género implica diferentes dimensiones que van desde: revisar el carácter androcéntrico de los contenidos de los planes de estudios y revisitarlos a la luz de las epistemologías feministas y disidentes, pero también repensar las propias prácticas docentes, incorporar paridad de género en la bibliografía, utilizar lenguaje inclusivo, así como también problematizar cuán patriarcales son las instituciones universitarias y los espacios materiales que los conforman. Así, se entiende que el enfoque de género y los aportes de los feminismos en general y de la teoría feminista en particular, apuntan a la transformación de roles, a eliminar estereotipos, a reestructurar las relaciones de poder, a potenciar la reflexividad crítica en los/las estudiantes en relación a las desigualdades generadas por el orden de género, el

patriarcado y la heteronormatividad, y a promover la conformación de sociedades más igualitarias y equitativas.

Finalmente, el impacto de esta perspectiva de análisis social en la formación dentro de las universidades, enriquece los procesos epistemológicos y otorga nuevas herramientas conceptuales y prácticas para la comprensión de diversas problemáticas sociales que se originan en la desigualdad entre hombres y mujeres. Las nuevas generaciones tendrán elementos teóricos para develar una serie de condiciones arraigadas en las estructuras sociales y desnaturalizarlas. De este modo, la incorporación de la perspectiva de género en este espacio curricular será un aporte para motorizar cambios de paradigmas y una sociedad más inclusiva, a la vez que será beneficioso para los/las egresados/as de la Facultad de Derecho de la UNCuyo en sus futuros estudios superiores o en ámbitos de trabajo, ya que ampliarán sus horizontes de pensamiento y acción en sus futuros trabajos al poder identificar las desigualdades sexo-genéricas que atraviesan a la realidad social en general y a la comunidad universitaria en particular.

2. Objetivos

Objetivo general:

Propiciar la inclusión de la perspectiva de género en el programa educativo del espacio curricular Historia de las instituciones argentinas y latinoamericanas de la Facultad de Derecho de la UNCuyo a partir del abordaje de herramientas conceptuales y metodológicas vinculadas con los estudios feministas y su impacto en los procesos históricos que engloba la materia.

Objetivos específicos:

1. Analizar críticamente los contenidos y la bibliografía del programa para identificar rasgos propios del paradigma androcéntrico en la construcción de saberes que se proponen en el mismo.
2. Diseñar una estrategia teórico-metodológica orientada a incluir los aportes de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

3. Reconfigurar la propuesta de contenidos de modo que se destaque el rol de las mujeres y sus aportes en la construcción de una ciudadanía justa y democrática en los distintos tiempos históricos que se abordan en el programa.
4. Desarrollar una propuesta formativa que promueva la reflexión crítica y transformadora de los/las estudiantes sobre el carácter histórico y situado de la reproducción de las desigualdades entre varones y mujeres a lo largo de la historia argentina y sus proyecciones en el presente.
5. Diseñar una propuesta que contemple el desarrollo de instancias de reflexión y articulación entre las experiencias históricas y las propias experiencias y estrategias respecto a la perspectiva de género.
6. Proponer alguna herramienta de evaluación que permita reconocer la resignificación de la perspectiva de género por parte de los/las estudiantes.

3. Marco conceptual

La propuesta de innovación curricular entrelaza tres campos o dimensiones fundamentales. En primer lugar, el campo educativo en el cual se articulan perspectivas y conceptos nodales establece como puntos de partida una mirada crítica y reflexiva dentro de un paradigma constructivista que enfatiza el papel del docente como facilitador del conocimiento y el papel activo de los/las estudiantes en la construcción del mismo. En segundo lugar, los aportes de las epistemologías feministas constituyen un acervo ineludible para poder precisar categorías centrales sobre las que se apoya el proyecto de innovación. En tercer lugar, los avances que ha tenido, durante las últimas décadas, la historiografía latinoamericana y argentina sobre el pasaje de una historia de las mujeres a una historia del género y los feminismos como otra instancia clave del marco conceptual y de la incorporación de nuevos contenidos que integra esta propuesta.

Los aportes desde el campo de la didáctica y el currículum.

El primer conjunto de cuestiones supone recuperar conceptos asociados al campo educativo desde un paradigma crítico, reflexivo y constructivista en los modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje y al docente mismo como “intelectual transformador” (Giroux, 1990). Se entiende que si bien la propuesta parte desde el claustro docente, ésta apunta a un intercambio dialógico con los/las estudiantes porque ellos/ellas son también agentes activos/as en los cambios que pueden operarse en el seno del campo curricular.

De este modo, se retoma el concepto de transmisión (Diker, 2004) trabajado durante el seminario de Gloria Edelstein (2021a) al hacer hincapié en la idea de hospitalidad, de alteridad, de acompañamiento, sin ninguna pretensión de moldeamiento. Esto supone, como propone Ranciére (2007), interpelar la enseñanza que se sostiene desde la idea de ilustrados portadores del saber que deben explicar lo que saben a los de abajo, es decir, cuestionar la concepción del docente como un depositario de la verdad y del otro/a que necesita de la explicación para poder entender de qué se trata. En contraposición, se parte de la idea de que el/la otro/a no es un sujeto pasivo sino un sujeto pensante, creativo, que tiene afectos que lo movilizan, un sujeto vivo. Y todo ello se expresa cuando se le proponen relaciones con saberes y conocimientos. Así, por ejemplo, los alumnos/as pueden estar en silencio, pero ello no quiere decir que su pensar no esté activo (mutismo/silencio pensante). De esta manera, se apunta a dar lugar a una polifonía participativa: integrada por una comunidad de sujetos dialogantes que supone respeto, apertura a la alteridad y a la intersubjetividad.

Por otra parte, la idea de clase como conversación desde su diseño mismo moviliza una puesta en diálogo con autores, debates, lenguajes y narrativas diversas para habilitar “aprendizajes emancipadores” (Edelstein, 2021a). Justamente la tarea docente se propone contribuir a su emergencia, para que sobre la base de saberes y experiencias los/las estudiantes construyan algo propio. En este sentido, este trabajo también recupera la noción de “construcción metodológica” de Edelstein para pensar las secuencias didácticas propuestas al enfatizar el carácter interrelacionado de la tríada docente-estudiante-conocimiento. No hay un método único posible, en tanto se parte de

reconocer la heterogeneidad y diversidad existente las aulas, sino más bien un abordaje metodológico cuya construcción requiere la ineludible articulación/ relación con los contenidos, pero también con los/as sujetos y los ámbitos y contextos de que se trate:

Ello implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1996, p. 85)

En este sentido, también cabe precisar que las prácticas de enseñanza se conciben como prácticas sociales complejas, históricamente determinadas, es decir, es un espacio y tiempo determinado (Edelstein, 2021b). De esta manera, se encuentran condicionadas por los elementos contextuales e institucionales en el que se encuentran enmarcadas, tal como se ha descrito en el apartado anterior, y, finalmente, por los condicionantes micro que hacen referencia a espacios de concreción de procesos interactivos entre docentes y estudiantes en relación a saberes y conocimientos. Así, Edwards (1989) sostiene que el conocimiento es una construcción social y está mediado siempre por el modo en que los sujetos lo resignifican.

En otro orden de cosas, también resulta indispensable para esta propuesta recuperar aportes bibliográficos que rescatan las numerosas aristas que evidencian la relevancia de generar innovaciones en la enseñanza superior como las lecturas de Manuel Cebrián de La Serna y Pablo Vain (2008) y de Susana Celman (1994), por ejemplo.

El primer texto revitaliza la importancia de repensar el rol del docente universitario y sus prácticas de enseñanza en relación a los/las estudiantes y el conocimiento alejado de un modelo tradicional al rescatar otro tipo de mediaciones, fundamentalmente, generadas por la educación a distancia. En ese sentido, resulta sugerente reflexionar acerca del desplazamiento que ha supuesto el interés centrado en el/la estudiante por un trabajo más compartido/colaborativo. Así, es interesante también observar los cambios que estas nuevas modalidades a distancia y sus innovaciones suponen en las preocupaciones de los/las docentes por incrementar la eficacia de su enseñanza y

conocer mejor las condiciones y contextos de los/las estudiantes. Entre estas inquietudes se destacan la de fortalecer la posibilidad del docente como mediador en la negociación de significados y el establecimiento de diálogos. Otros conceptos importantes de Cebrián y Vain (2008) son: el de la “in-significación de conocimientos”, explicando que la acción de los/as docentes debe dirigirse a promover rupturas y conflictos cognitivos en los/las estudiantes, siendo este tipo de prácticas las que posibilitan en mayor medida la tríada alumno/a-docente-conocimiento; la interrelación entre teoría y práctica; la necesidad de promover prácticas dialógicas, reflexivas y dinámicas en oposición a la noción de un conocimiento petrificado y ahistórico; la formación de profesionales reflexivos.

Otro de los ejes que también retoma Celman (1994) es la tensión entre teoría y práctica al fundamentar que éstas no pueden separarse ya que existe más bien un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Los planes de estudio deben tener una progresiva aproximación al campo de ejercicio profesional, y las cátedras deben organizarse como verdaderos grupos o equipos de trabajo basados en el trabajo colaborativo y que deben estar presentes en las acciones de la enseñanza, tanto en la teoría como en la práctica, sin desvalorizar una de ellas.

Por otro lado, por ejemplo, cobra importancia la distinción que realiza Fernández Lamarra (2015) en relación al origen de las innovaciones educativas en la educación superior que pueden ser exógenas o endógenas. Tal vez, en muchas de las innovaciones que surjan del actual contexto de distanciamiento social y preventivo se hará evidente el peso del factor exógeno representado por la situación de pandemia mundial. Sin embargo, ello no implica que se dejen de lado características y antecedentes propios y específicos del interior de las instituciones. Por lo tanto, la innovación es producto de la singular relación entre el ambiente externo e interno de cada institución. Esta investigación colectiva coordinada por Fernández Lamarra (2015) advierte acerca de la polisemia del concepto de innovación. Concretamente para el ámbito de la educación superior trae a colación varios antecedentes previos para comprender este concepto. Por ejemplo, “según Fullan (1982) debemos considerar como innovación a la puesta en práctica de un cambio que consiste en alteraciones de las prácticas vigentes por nuevas revisadas (potencialmente implican materiales, enseñanzas y creencias), en orden a

lograr ciertos resultados deseables en los alumnos. Este autor define dos dimensiones donde las intervenciones pueden realizarse para innovar: la dimensión sustantiva (aspectos concretos a la práctica educativa) y la dimensión global (aspectos políticos, tecnológicos, etc.)” (en Fernández Lamarra, 2015, p.34).

Asimismo, interesa recuperar la postura de Lucarelli cuando se refiere a la Innovación Curricular y la define como un (...) elemento de ruptura de las formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje...” (Lucarelli y otros, 1991, p. 7).

Teniendo en cuenta estas aproximaciones sobre algunos de los componentes que revisten las innovaciones se puede destacar la importancia que conlleva la innovación curricular propuesta. Por un lado, su doble origen tanto exógeno como endógeno. El contexto y los cambios propiciados por las masivas movilizaciones feministas y de disidencias durante los últimos años impactaron en la comunidad universitaria argentina que cumple una función social de primer orden cuando se comprende a la educación superior como un derecho y un bien social. En este sentido, el sistema universitario comenzó a trazar propuestas institucionales y canales de mediación para dar cauce a la perspectiva de género tan necesaria para los vasos comunicantes entre universidad y sociedad. Sin embargo, y a pesar de los avances impulsados en esta dirección, todavía queda un largo camino por recorrer como lo revelan los silencios o las ausencias del contexto particular de la unidad académica a la que se remite este proyecto y que indican la importancia del objetivo de esta propuesta: la ausencia de formación de género en profesores y estudiantes; la escasa incorporación de los aportes académicos feministas y de una mirada atenta al orden de género en la Facultad tanto en los currículos, en la generación de espacios de diálogo e investigación, en suma, en la mayor parte de la cultura institucional universitaria.

Además, atender a los vínculos entre teoría y práctica: los aportes de las epistemologías feministas dan cuenta de prácticas históricas y actuales de exclusión y discriminación de las mujeres y disidencias. Se trata de aportar herramientas conceptuales para que los/las estudiantes perciban y puedan observar y actuar de manera crítica en la sociedad como abogados/as reflexivos/as en su quehacer profesional. En este sentido, también resulta clave la idea de construir instancias de diálogo y debate entre docentes y estudiantes

mediante un acercamiento guiado a los nuevos contenidos que puedan despertar la curiosidad, la comprensión, sensibilización y reflexión sobre estos procesos históricos y sus implicancias en la actualidad.

Por último, cabe precisar que se parte de una perspectiva crítica y poscrítica para concebir al currículo como un campo de disputa, como

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (de Alba, 1995, p. 59)

De esta manera, la noción propuesta por Alicia de Alba identifica como uno de los síntomas de la “crisis del currículum” a la brecha existente entre las propuestas curriculares y la realidad social. En este sentido, el proyecto procura hacer visible una problemática que atraviesa la sociedad actual como es la eclosión de la histórica desigualdad de género y de su carácter de construcción socio-cultural y la inclusión de voces que han permanecido silenciadas o ignoradas en la configuración del relato histórico de los Estados y naciones latinoamericanas.

En consonancia con estas preocupaciones, Escapil (2019) describe al currículo como un territorio colonizado por el androcentrismo, la heteronorma y las lógicas binarias sexo-genéricas. En este sentido, el currículo produce voces cuerpos, géneros, sexualidades y en cada recorte que realiza se construyen ignorancias, ausencias y silencios; y por acción u omisión se transmiten nociones sobre la sexualidad.

En esta clave, Escapil (2019) propone pensar como prácticas subversivas que desestabilizan el currículo escolar a las operaciones implicadas en el principio de justicia curricular de Rawelyn Connell (1993) y las prácticas contra-sexuales de contra-producción que propone Paul Preciado (2002). La justicia curricular como práctica metodológica promueve el análisis de múltiples ejes productores de

desigualdades como clase social, género, raza, etnia, sexualidad, región, nacionalidad, salud mental o física y a los procesos de colonización y neocolonización, implicados en la producción del conocimiento que favorecen que el conocimiento resultante se instrumentalice con mayor facilidad al servicio de los grandes poderes dominantes (Torres Santomé, 2016, p.3 en Escapil, 2019). Como práctica subversiva comprende al desplazamiento de lo instituido, lo arraigado, para dislocarlo y cuestionarlo, mostrar su producción y su materialidad, en el marco de otras formas de construir conocimiento, de habitar, encarnar, experimentar la sexualidad, el género, la clase, la raza, el cuerpo, entre otros ejes.

Bajo coordenadas similares, Lopes Louro (2012) propone “extrañar” el currículo: “pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos”; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento” (p. 115). Esta autora exhorta a construir preguntas que movilicen, aquellas que indaguen cómo se constituye un saber y cómo otro saber no se constituye como tal; y cómo funcionan en ese juego de afirmaciones y de negaciones las relaciones de poder. Como propone Attardo (2020) hay que “conmoverlo todo” y revisar críticamente “los supuestos epistemológicos, las racionalidades didácticas, los recortes curriculares, la selección bibliográfica, los métodos de evaluación y los criterios de selección de la población estudiantil” (p.21). Esta autora también propone la problemática del género en el campo curricular como un camino posible para dar curso a “necesidades sociales emergentes y contemporáneas y adoptar una posición activa frente al tema” (Attardo et al, 2020, p. 26).

Los aportes de las epistemologías feministas

En segunda instancia, los aportes de las epistemologías feministas se revelan como potentes alicientes para repensar el programa y lograr los objetivos propuestos. Un importante replanteo de los ejes de interés del feminismo tuvo lugar a partir de la llamada segunda ola en los años sesenta y setenta. La preocupación se desplazó de las cuestiones de la mujer a las de género; de la existencia de un único sujeto o identidad

femenina a la noción de multiplicidad de identidades; y de la creencia de un saber científico objetivo a la construcción de saberes situados.

El punto de partida de este recorrido surgió con los estudios de mujeres en los países europeos y norteamericanos a partir del ingreso masivo de las mujeres en la universidad. Partieron de la idea de mujer como lo otro, la alteridad, ya que había existido una invisibilización de la mujer. Pronto tomaron conciencia de que incluso sus relaciones más íntimas estaban estructuradas por relaciones de poder. De este modo, floreció una intensa producción intelectual, desde distintas perspectivas teóricas, que intentaban hacer visible a las mujeres y explicar su opresión en la sociedad. Algunas de estas propuestas generaron imágenes estereotipadas y universales sobre la mujer para oponerse y luchar contra los dominantes masculinos. Como contrapartida, estos estudios dejaron de lado la contextualización histórica y cultural de las diferencias sexuales.

Luego, posturas más críticas arreciaron. Si bien la noción de patriarcado aportaba un elemento en común, se hacía evidente que el panorama se complejizaba si se tenía en cuenta que la experiencia femenina también se encontraba atravesada por diferencias de clase, raza y orientación sexual. Dentro de estas perspectivas se enmarca la de Joan Scott (1993) quien propone la introducción del concepto de género. Su utilización desplaza el análisis de una noción de la mujer universal, ahistórica y esencialista hacia un análisis relacional contextualizado. Así, el género es el saber sobre la diferencia sexual. Este saber no está biológicamente prefijado, sino que se va conformando cultural e históricamente y ordena las relaciones sociales. Es decir que la sociedad está estructurada no sólo por relaciones de clase o raza sino también por ciertas nociones sobre lo femenino y lo masculino, cultural e históricamente definidas. La autora advierte que más que tratar de acumular información sobre lo que hacen las mujeres en los distintos ámbitos en que se desenvuelven, se debería tratar de comprenderlo en el marco de una estructura de poder genérica. Su aporte intenta construir el género como categoría analítica rechazando la calidad fija y permanente de la oposición binaria, logrando una historicidad y una deconstrucción genuina de los términos de la diferencia sexual. El núcleo de la definición reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas

en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Por su parte, Susanna Rance (2007), feminista inglesa residente en Bolivia, destaca lo obsoleto de atar al género a dos tipos de cuerpo biológico frente a la multiplicidad de diversidades sexuales y genéricas. Advierte que, si se desliga el género socialmente construido de un sexo fijo, la categoría mujeres se expande más allá de las mujeres biológicas y las mujeres legales para incluir a las transexuales, transgéneros, travestis, mujeres genéricas y otras. De esta forma, se produce una ruptura del binarismo del código de género frente a este estallido de géneros reconstruidos. La autora señala que esta existencia de dos sexos biológicos con rasgos inmutables y universales, “la caja negra del feminismo”, se trasladó como un bagaje obligatorio que obstruye la puerta de los estudios de género (Rance y otras, 2007).

Su propuesta para abordar una clase sobre las teorías del género rechazó la idea de comenzar por una sucesión de hechos históricos nefastos de opresión hacia las mujeres. Por lo tanto, instaló como punto de partida su propia autobiografía intelectual comenzando por los trabajos más recientes para demostrar el proceso de construcción del propio conocimiento y la noción de que se puede ingresar al campo de los estudios de género desde diversos ángulos. En su mapa teórico incluyó corrientes como la sociología feminista, los estudios culturales, los estudios poscoloniales, las mujeres en desarrollo, las masculinidades, la antropología y la sociología del sexo-género. Esta técnica hizo visible su acercamiento a la proliferación de discursos como táctica epistémica sostenida por Feyerabend, Foucault y Butler destacando la capacidad de esta metodología para fomentar la libertad y la creatividad. Siguiendo esta línea argumentativa, podría pluralizarse la identidad supuestamente unitaria de los estudios de género. De este modo, el género contaría con una multiplicidad de categorías constitutivas y no quedaría una historización única de las teorías del género sino un espacio abierto, propicio para la interrelación de enfoques diversos capaz de dinamizar los debates académicos y su impacto social, político y cultural. La autora resalta la apertura de los estudios de género como campo de interés potencial para cualquier persona y ámbito de reflexión.

Por último, Geneviève Fraisse (2007) exhibe una mirada crítica del uso del término “género” que, si bien pareciera desligado de todo elemento de interpretación como si fuera una proposición filosófica, lleva a un esquema de pensamiento que opone sexo y género, naturaleza y cultura, lo biológico y lo social. Encuentra esta visión binaria del mundo como demasiado rígida puesto que esta intelectual enfatiza la historicidad de los lazos entre los sexos. También manifiesta cierta reticencia en emplear la noción “relaciones sociales de sexo” o la de “paridad”. Prefiere la noción “estudios feministas” que politizan la temática. Sin embargo, se advierte su propuesta de repensar la temática desde los conceptos antiguos o clásicos. Ello en dos planos: el ontológico y el político. En el primero, se analiza el par identidad/diferencia. La identidad como similitud entre los seres, aquello que es común a todos, hombres y mujeres, como por ejemplo la razón. Lo desemejante, los cuerpos sexuados, se traduce en relaciones sociales jerarquizadas tanto en la sexualidad como en el trabajo. De allí, se desprende la problemática desde el ámbito político, el asunto de la igualdad se aplica más sencillamente en el plano de la identidad como la ciudadanía y la educación. Se torna más difícil de entrever en el caso de la diferencia porque puede transformarse en desigualdad. Por el contrario, el principio de libertad puede justificar la existencia de derechos individuales, o el rechazo de jerarquías. El derecho de actuar libremente en el espacio público y profesional, de preservar la propia integridad física y sexual es fundamental. Frente a esto, la autora advierte que nos encontramos ante una aporía, una cuestión sin respuesta, cuando intentamos deshilvanar el problema de la diferencia entre los sexos. Lo ontológico y lo político se entremezclan, la similitud refuerza la igualdad mientras que la libertad subraya las desemejanzas. No hay una escala de prioridad entre la igualdad de los sexos o la libertad de las mujeres.

Las formas de discutir las consecuencias de la diferencia sexual han tenido características diferentes en los distintos momentos históricos. La autora describe tres: la querella, el proceso y la controversia. El primero precede al pensamiento de la igualdad y acentúa las cualidades de uno u otro sexo, el segundo se identifica con la situación inaugurada por la Revolución Francesa cuya demanda estuvo vinculada con la adquisición de derechos. Por último, la figura actual es la de la controversia dada la multiplicidad de conflictos entre los sexos (por ejemplo, el de la mujer como objeto y

sujeto o la dificultad de construir coherencia entre los principios políticos universales propios de la democracia con la dualidad sexual, o cómo construir la igualdad en el plano político y social) y la incertidumbre sobre el acceso a la verdad.

En este derrotero también cobra especial relevancia repensar los aportes desde los feminismos latinoamericanos que se constituyen estrechamente vinculados con su realidad social y, por ello, con una fuerte voluntad de vincular teoría y praxis de un modo crítico. Los problemas latinoamericanos otorgan particularidad a la perspectiva de género vinculada a esta historia. Aquí, se sostiene que los feminismos latinoamericanos no son una copia de los feminismos occidentales (europeo y norteamericano), aunque se encuentran influenciados por ellos, sino que están atravesados por las condiciones históricas, políticas, sociales, económicas y culturales de este espacio, confiriéndoles problemáticas y tensiones específicas. Una diferencia importante entre los feminismos euro-norteamericanos y los latinoamericanos es que los primeros tuvieron una impronta que reivindicaba derechos individuales, y los segundos poseen un carácter más social, es decir, un interés por impulsar un proyecto más amplio de reformas sociales. Otro rasgo distintivo del movimiento de mujeres en nuestra región lo constituye el acento en la política participativa.

Por ejemplo, Clara Attardo (2020) propone una mirada “descolonial e interseccional” para reflexionar en torno de los feminismos latinoamericanos. Por un lado, porque no hay que olvidar la hechura colonial de las sociedades latinoamericanas y su persistencia en la contemporaneidad. Y, por otro lado, la interseccionalidad alude a la “dinámica entre identidades coexistentes” (que no solo contemplan el género, sino también la raza y la clase) y “sistemas conectados de opresión (por ejemplo, patriarcado, supremacía blanca)” (Attardo et al, 2020, pp. 28-29). De este modo, no se puede considerar a las mujeres como un grupo homogéneo y por ello también se habla de feminismos en plural y no en singular ya que no es concepto unívoco y su definición implica una disputa política e historias plurales. Por tanto, con estos debates instalados, “queda en evidencia que el sujeto del feminismo no pueden ser únicamente las mujeres cis heterosexuales, blancas, de pueblos y clases sociales favorecidas; se requiere incluir en ese concepto a

otrxs excluidxs y oprimidxs por el patriarcado” (Rodríguez Durán, 2021, p. 9-10) como pueden ser las feministas negras, lesbianas, indígenas, entre otras.

Los aportes de las historias de los feminismos latinoamericanos y argentinos

Por último, en el seno del campo historiográfico resulta oportuno incorporar los aportes académicos que desde la historia latinoamericana y argentina han prestado atención a las temáticas de género y feminismos para poder abordar con mayor coherencia y solidez la propuesta de innovación curricular. En esta última dimensión es necesario revisar la búsqueda bibliográfica que también constituirá una etapa clave para el diseño del proyecto.

Los estudios de Dora Barrancos (2020) constituyen un punto de partida muy fructífero para conocer cómo se han abordado los feminismos desde una perspectiva histórica que intenta dar cuenta de las “principales acciones emprendidas por las participantes en los ciclos históricos transcurridos desde su aparición como fenómeno, inicialmente acotado, en cada una de las sociedades de América Latina, hasta la experiencia inédita de nuestros días en las que se asiste a una "masividad" de la inscripción feminista”. En este sentido, en uno de sus libros más recientes *Historia mínima de los feminismos latinoamericanos* Barrancos (2020) propone hablar de un “largo siglo XX” para el feminismo latinoamericano que arranca a fines del siglo XIX de la mano de una lucha por la reivindicación de derechos y llega hasta el contexto actual del siglo XXI como un movimiento masivo recuperando movilizaciones como el “Ni una Menos”, la temática del aborto, la paz en Colombia, los movimientos de *Abya Yala*, entre otros. Según esta autora, es más preciso referirse a la historia de los feminismos más que a la historia de las mujeres en tanto la primera se encuentra vinculada con la lucha, las movilizaciones, los derechos, es decir, que poseen “agencia” ya que lleva a la acción a los diferentes colectivos femeninos que apuntan a transformar sus condiciones de existencia, mientras que la última no implica reivindicaciones.

Desde esta perspectiva, una propuesta clara y coherente para pensar las historias de los feminismos latinoamericanos y argentinos puede ser el de reconstruirlos a través de las llamadas “olas feministas”.

La primera ola feminista tuvo lugar a partir de mediados del siglo XIX y obtuvo mayor visibilidad a fines de ese siglo. Incluyó diversas tradiciones políticas con demandas y estrategias diferentes: las liberales, que en general, eran letradas de clase media que reivindicaron el derecho al sufragio y demandaron por una mayor participación política; las socialistas y las anarquistas que concentraron sus esfuerzos en la ampliación de los derechos como trabajadoras. Las anarquistas en Argentina fundaron un periódico anarquista femenino denominado “La Voz de la Mujer” que se editaba en español e italiano, participaron de las huelgas de inquilinos en la Ciudad de Buenos Aires entre 1906-1907 y reivindicaron constantemente sus derechos como trabajadoras. También las socialistas ocuparon un rol interesante e impulsaron el Congreso Internacional de la Mujer en 1910, entre sus integrantes más destacadas se puede mencionar a Alicia Moreau de Justo.

En América Latina hubo una tensión entre liberalismo y conservadurismo. Por ejemplo, en Colombia el tránsito a la modernización fue realizada por el sector conservador lo que implicó un retroceso en la legislación civil que las mujeres no cuestionaron. En contrapartida, en Uruguay la plataforma liberal radicalizó el movimiento de mujeres, a diferencia del caso argentino. Durante la presidencia de Battle y Ordoñez se sancionó el divorcio y se prestó especial atención a la cuestión social, mientras que la democracia radical en la Argentina bajo los gobiernos de Yrigoyen y Alvear no apoyaron el voto a las mujeres ni el divorcio.

La segunda ola feminista se desplegó durante las décadas de los 60 y 70 con procesos vinculados a la modernización, al ingreso masivo de las mujeres a las universidades y al mercado de trabajo, al auge de la producción y el debate cultural y a los procesos de radicalización política. En la Argentina surgieron varios grupos feministas en este contexto como la Unión Feminista Argentina que reunió a mujeres con posturas políticas y de clase diferentes, pero unidas por su lucha contra el patriarcado. Otra característica peculiar de la época fue la tensión entre el feminismo y las izquierdas: ¿qué sucedía con el compromiso de las izquierdas con los derechos de las mujeres? Hubo planteamientos de base teórica para repensar estos vínculos, pero también mujeres

transgresoras que criticaron al patriarcado desde un posicionamiento de orden práctico como las guerrilleras de Montoneros o del ERP, aun encontrándose en el seno de organizaciones militantes profundamente patriarcales, que comprendieron que el cuestionamiento al orden socio-sexual no estaba desvinculado del resto de las luchas sociales. El protagonismo de las mujeres en las resistencias contra las dictaduras del Cono Sur es indiscutido. Desde la construcción de lo que Eva Giberti denominó “culturas de catacumba” “desde la obligada reclusión en los espacios de reflexión, paradójicamente posibles en la noche del terror hacia el surgimiento de los nuevos espacios académicos, desde la transformación de las mujeres de sectores populares en protagonistas de la resistencia a la dictadura” (Ciriza, 1997, p. 155) hasta la politización de la maternidad en movimientos como Madres de Plaza de Mayo.

Las décadas de los 80 y 90 en el marco de las transiciones democráticas latinoamericanas inauguraron la tercera ola feminista. Las transformaciones en el derecho internacional (por ejemplo, en 1993 la ONU incorporó los derechos de las mujeres en los derechos humanos) incidieron en el ordenamiento jurídico de los países y transnacionalizaron una serie de escenarios y prácticas como conferencias, congresos y reuniones donde las feministas expusieron sus puntos de vista y compartieron problemas. Para el ámbito latinoamericano cobraron especial relevancia los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe (EFLAC) (Restrepo y Bustamante, 2009). Concretamente en la Argentina, a partir de 1986, comenzaron a desarrollarse los Encuentros Nacionales de Mujeres.

Todas estas transformaciones produjeron una suerte de *revival* del debate sobre la ciudadanía y provocaron la demanda de políticas de género y de compromiso por parte del Estado. Entre las discusiones feministas sobre ciudadanía, se evidencia que se relacionan tres aspectos - Estado, activismo de mujeres y derecho - y los tres se entrecruzan con lo “público” y lo “privado”. Molyneux (2001) sostuvo que el concepto mismo de “feminidad” y de la asociación de la mujer con la maternidad ha dado el “fundamento sólido del argumento a favor de los derechos diferenciales de ciudadanía” (p. 9). A partir de las transiciones democráticas en la década de 1980, las teóricas y activistas feministas, desplegaron un arsenal crítico contra la concepción liberal

utilitaria de ciudadanía. Planteaban una versión “más sustantiva de ciudadanía que era más participativa y más responsable socialmente” (Molyneux, 2001, p. 20). El activismo de las mujeres, como participación política activa, revelaba ciertas potencialidades de empoderamiento. Sin embargo, el alcance de estos procesos dependía de variables más amplias como un contexto sociopolítico favorable a la transformación. No obstante, esta participación no siempre impulsaba proyectos de reformas democráticas que ampliaban derechos, sino que también era tomada por conservadoras del orden, como el caso del PAN en México.

En el marco de la consolidación de las democracias en América Latina, cobró importancia el debate hacia dentro del feminismo respecto a si las mujeres debían luchar por la igualdad dentro de un marco universalista o trabajar por un cambio en las normas a fin de que la diferencia se reconociera y tuviera cabida dentro de un sistema más pluralizado. En general, predominó una perspectiva más pragmática como lo demuestran las leyes de sistemas de cuotas para aumentar la representación femenina en las legislaturas de varios países. Estos espacios abren el debate en relación a que la representatividad femenina en las legislaturas, no necesariamente responden a movimientos feministas, sino más bien al partido político del cual forman parte. Molyneux sostiene que la mayoría de las veces estas mujeres apoyan leyes en favor de derechos de las mujeres, el problema que se plantea es que los derechos de las mujeres están atravesados por perspectivas epistemológicas muchas veces irreconciliables, entonces, lo que para una mujer puede ser una ley en favor de sus pares, para otra no, por ejemplo, el debate actual respecto al aborto.

Por último, se abrió la cuestión de si los movimientos feministas debían tratar o no con el Estado y cómo, así como también con las ONGs y las agencias internacionales de desarrollo. Tres posiciones existieron al respecto: a favor de la integración, a través del partidismo por partidos políticos; la autonomía total y la colaboración condicional desde una base independiente. La democratización de la década de 1990 de los países latinoamericanos, propició la participación de las mujeres en agencias estatales y la creación de organismos que favorecían estrategias de ampliación de derechos de las mujeres. Estas fueron sostenidas en reformas legales, acompañadas de un contexto

internacional favorable para su reconocimiento e injerencia en los ámbitos del Estado, como lo demuestra la incorporación del interés por reducir la violencia doméstica en la Constitución brasilera de 1988. Sin embargo, a pesar de los avances dados hasta el momento, aún queda un largo camino por recorrer ya que es ineludible consolidar una democracia más amplia y significativa que abogue por la plena integración de las mujeres en los ámbitos públicos y privados, más allá del patriarcado imperante.

Se coincide con la idea de Ciriza (2007) cuando afirma que “el difícil lugar de las mujeres en la sociedad en cuanto ciudadanas se debe, desde el punto de vista sostenido por las feministas, al trazado de una barrera entre mundo público/masculino y privado/femenino (...) operando como un obstáculo para el ingreso de los asuntos de las mujeres (los derechos sexuales, el derecho al aborto, la violencia) como derechos ciudadanos”. Por todo ello, el concepto de ciudadanía de mujeres es complejo y cambiante, ya que no implica solamente sumar a las mujeres o conquistar derechos, sino repensar, de forma superadora, diversas tensiones como las diferencias entre la política, la moral y el género, las oscilaciones entre igualar, pero desde la diferencia o viceversa, las consecuencias políticas y laborales generadas por las diferencias sexuales, la esencialización de “lo femenino” y “lo masculino”, la maternidad asociada a las mujeres como ámbito de lucha en tensión con la soberanía del cuerpo, o las relaciones con el Estado u otros organismos nacionales e internacionales.

Finalmente, el estallido de comienzos del siglo XXI y la masividad de las movilizaciones que han tenido lugar en distintos puntos de América Latina hablan de la heterogeneidad y la complejidad de los feminismos latinoamericanos (frente a la globalización y las crisis capitalistas, las cuestiones ecologistas, los feminismos indígenas y comunitarios, por mencionar algunas tendencias) y de la posibilidad de estar frente a una cuarta ola feminista.

PARTE 2

1. Diseño de la innovación propuesta

En primer lugar, se reitera que el proyecto apunta a incluir la perspectiva de género en el espacio curricular de Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas (turno tarde) de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo. Formo parte del espacio curricular desde 2014-2019 como adscripta e ingresé como JTP en septiembre de 2019. La ausencia de la perspectiva de género en nuestro programa integraba las inquietudes del equipo de cátedra y esta instancia se revela como el momento clave para propiciar esta innovación curricular.

El aporte del rol de las mujeres en la historia latinoamericana y argentina y en la construcción del conocimiento ha permanecido casi invisibilizado en el plan curricular y este proyecto apunta a revalorizarlo. Por todo ello, el objetivo de este trabajo consiste en diseñar una estrategia teórico-metodológica orientada a incluir los aportes de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la Historia y propiciar la reflexión crítica y transformadora de los/las estudiantes sobre el carácter histórico y situado de la reproducción de las desigualdades entre varones y mujeres a lo largo de la historia argentina y latinoamericana y sus proyecciones en el presente.

Revisando los objetivos específicos y la descripción general de la propuesta de innovación curricular se torna importante desarrollar las siguientes tareas/acciones:

La restitución del marco referencial para fundamentar la propuesta de innovación.

En este sentido, se apunta a recuperar los aportes delineados en el marco conceptual al partir de una postura crítica y dialógica de la enseñanza que enfatiza el rol docente como mediador y a los/las estudiantes como protagonistas en la apropiación y la construcción del conocimiento. Asimismo, la noción del currículo como campo de disputa tensionado en el que intervienen numerosos actores, tanto externos como internos del ámbito universitario, acentuando su carácter colectivo y constructivista. También la importancia del concepto de innovación en la educación superior y los distintos factores analizados en la contextualización de la cultura institucional de la

Facultad de Derecho que exhiben la ausencia de la perspectiva de género en la unidad académica y que se configuran en la justificación que potencia la gravitación de la propuesta de innovación curricular que aquí se desarrolla.

Por otro lado, los aportes de las epistemologías feministas y de la potencialidad analítica de conceptos como el de género, patriarcado, heteronormatividad, androcentrismo, feminismos, sirven de insumo y marco para definir la postura teórica-epistemológica desde la que se posicionaría la cátedra. Estos contenidos de carácter teórico vinculados a la perspectiva de género se incluirían en la unidad introductoria del programa que combina las definiciones de conceptos transversales de todo el espacio curricular como el de Estado, de instituciones y de cultura política.

Por último, el rastreo bibliográfico orientado sobre todo a los avances historiográficos argentinos en relación a las problemáticas de género constituye una cantera rica y diversa para explorar en torno a la selección de los nuevos contenidos que se integrarán en cada unidad del programa revisitando las luchas feministas más destacadas de cada periodo abordado.

La revisión del programa “con los lentes violetas” y la construcción de objetivos que apunten a la inclusión de la perspectiva de género.

Como se analizó en el contexto institucional, la reforma del plan de estudios no incluyó la perspectiva de género ni de modo transversal, ni como un espacio específico (materia, líneas de investigación o experiencias dialógicas) a pesar de que el clima de época de ese momento y del actual se encuentra tensionado por movimientos sociales que demandan y visibilizan las ausencias y violencias del orden de género. En este sentido, como la propuesta se circunscribe a un espacio curricular ya existente, se articularán acciones que apunten a revisar de manera crítica y reflexiva el programa dando cuenta del carácter androcéntrico tanto desde el relato histórico como desde la bibliografía.

En líneas generales, y en un primer nivel, el espacio curricular Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas forma parte del campo de formación general e interdisciplinar del Plan de Estudios y se integra al núcleo temático “Bases y conceptos de las Ciencias Jurídicas” junto a otras disciplinas como Derecho Político,

Sociología del Derecho y Principios de la Economía. Se observa que rige entonces un criterio de interdisciplinariedad para lograr la comprensión del derecho inserto en la realidad histórico-social. Sin embargo, sigue imperando un criterio fuertemente disciplinar que da lugar a una estructuración fragmentada, tipo mosaico, en la cual las disciplinas permanecen como compartimentos estancos a pesar de la tan mentada interdisciplinariedad.

En un segundo nivel, el proceso de negociación en torno a las decisiones sobre qué ampliaciones o recortes realizar en torno al contenido a enseñar a partir de los cambios propiciados por la reforma del Plan de estudios, tuvo lugar en el seno de la cátedra. Para reflexionar acerca de los saberes/contenidos que se configuran como claves en el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta asignatura resultó especialmente sugerente la visión ampliada de contenido de Feldman (2015) ya explicitada anteriormente.

A partir de esta concepción, y considerando aquello que se mantuvo o que se modificó en el programa de estudios tras la reforma del 2016/2017 se delinea, a grandes rasgos, cómo se encuentra entonces organizado el programa de este espacio cuatrimestral. Las modificaciones no fueron sustanciales: la asignatura posee un carácter eminentemente teórico y sus unidades siguen un despliegue cronológico en relación a las principales etapas político-institucionales de la historia argentina. Uno de los principales cambios condicionado por la reforma del plan de estudios fue la inclusión del contexto latinoamericano. Ello llevó a diferentes discusiones en torno a cómo incluir este contenido y de qué manera articularlo con la historia argentina. En consonancia con las modificaciones propuestas en el plan de estudios también cobró importancia el tema de la educación por competencias y la incorporación de la virtualidad como acompañamiento al dictado de la materia. Además, fue importante la renovación bibliográfica para incluir textos académicos propios de la renovación historiográfica de los últimos años.

En la tarea de demarcación de los temas, en primer lugar, se presenta una unidad introductoria de carácter conceptual para explicitar los conceptos básicos que funcionan como ejes de la materia: la construcción del Estado Nacional; el concepto de

instituciones; el concepto de cultura política; la democracia como proceso histórico; las principales corrientes historiográficas que han nutrido las interpretaciones en torno a la historia argentina. En este espacio introductorio y a partir de la innovación se propone incluir algunos conceptos claves como género, feminismo, patriarcado, heteronorma, entre otros y las principales perspectivas de las epistemologías feministas para problematizar estas categorías. El sentido de esta unidad es acentuar que la enseñanza de la historia parte de problemáticas del presente para dirigirse hacia el pasado y comprender de un modo procesual cómo llegamos a ser lo que somos hoy. Es decir, cómo el pasado puede iluminar problemas del presente y, al mismo tiempo, reconocer que partimos desde nuestro propio contexto actual para interrogar al pasado. En este sentido, cobran especial relevancia saberes relacionados con el proceso de construcción del Estado Nacional, la restitución de la democracia como una historia siempre en disputa, entre otras.

Luego, se desarrollan las siguientes 11 unidades comenzando por el periodo colonial hasta el primer gobierno kirchnerista. Cada unidad posee en su inicio una referencia al contexto mundial y latinoamericano que conforma el clima de época de cada etapa. Posteriormente, el núcleo más desarrollado se adentra en el proceso histórico argentino que para su tratamiento se divide en dimensiones (ideológico cultural, político-institucional y socioeconómico). Como este es un programa destinado a estudiantes de abogacía se presta especial atención a los procesos que posibilitaron un corpus de legislación significativa (como puede ser el largo camino de construcción de los derechos sociales y políticos en la Argentina) así como a las herramientas jurídicas más destacadas que fueron dando forma al Estado Argentino (reglamentos, estatutos, pactos interprovinciales, constituciones, leyes significativas).

Sin pretender desestructurar este marco que articula el programa, esta propuesta innovadora busca dar cuenta que entre los cambios propiciados por la cátedra en esa ocasión, no tuvo lugar una revisión atenta al orden de género y sus problemáticas. En este sentido, se identifica que estas cuestiones han permanecido ignoradas o silenciadas en los procesos históricos que han llevado a la construcción de una forma de enseñar la historia en la cual los protagonistas principales son los hombres blancos, cis,

heterosexuales. Por otro lado, la revisión de la bibliografía exhibe que los aportes académicos de mujeres son menores a los de los varones y que las investigaciones sobre la historia de las mujeres y de los feminismos se encuentran ausentes y, de este modo, se intenta incorporarlos de manera gradual a través de esta propuesta.

Este movimiento implica también la formulación de nuevos objetivos relacionados con la integración de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo: promover la reflexión crítica y transformadora de los/las estudiantes sobre el carácter histórico y situado de la reproducción de las desigualdades entre varones y mujeres a lo largo de la historia argentina y sus proyecciones en el presente.

La inclusión de estos nuevos saberes apunta a la significatividad social, al desarrollo del juicio crítico, a la capacidad para convivir en una sociedad democrática y más tolerante y a la formación de futuros/as profesionales comprometidos con su medio y más conscientes de su función social. De este modo, se propone incentivar la idea de que el Derecho debe ser entendido como una herramienta de transformación, lo cual conlleva la formación de estudiantes comprometidos/as con la realidad social.

En consonancia con ello se atiende a los vínculos entre teoría y práctica (Abate y Orellano, 2015): los aportes de las epistemologías feministas dan cuenta de prácticas históricas y actuales de exclusión y discriminación de las mujeres y disidencias. Se trata de aportar herramientas conceptuales para que los/las estudiantes perciban y puedan observar y actuar de manera crítica en la sociedad como abogados/as reflexivos/as en su quehacer profesional. En este sentido, también resulta clave la idea de construir instancias de diálogo y debate entre docentes y estudiantes mediante un acercamiento guiado a los nuevos contenidos que puedan despertar la curiosidad, la comprensión y la reflexión sobre estos procesos históricos y sus implicancias en la actualidad.

La reestructuración, la ampliación y el recorte de contenidos.

A través de las posturas críticas y poscríticas que conciben al currículum como un campo de disputa, en constante construcción, tensionado por múltiples actores e intereses (de Alba, 1995; Grundy en Gimeno Sacristán, 1988) ha quedado en evidencia

que las voces de las mujeres y diversidades ha permanecido silenciadas u ocultas y se ha construido en base a la noción de hombre universal. Es por ello que esta propuesta promueve la inclusión de la perspectiva de género en la Cátedra de Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas de la Facultad de Derecho de la UNCuyo a partir de un abordaje específico por unidad, pero que atraviese a toda la asignatura.

De acuerdo a la estructura general del programa en unidades cronológicas que privilegian los cortes político-institucionales de la historia argentina y, a su vez, cada una de ellas organizada de acuerdo a dimensiones desde una mirada sistémica (dimensión ideológico-cultural; dimensión político-institucional y dimensión socio-económica) se piensa incorporar la perspectiva de género incorporando temáticas de este orden y nuevos contenidos hasta ahora ignorados, pero respetando esta organización general por unidad. Es decir que estos nuevos saberes se integrarían en la propuesta curricular en cada una de sus unidades y no como bloque o unidades nuevas diferenciadas. Además, precisar que debido a los tiempos que conlleva el desarrollo de las clases, probablemente se seleccione la dimensión político-institucional como el área clave en la cual se integraría el nuevo enfoque. Si bien esta propuesta implica una ampliación de contenidos, a la vez en estos nuevos contenidos atentos a las experiencias feministas no pueden incluirse todas ellas en el programa, por lo que debe operarse una acción de recorte que seleccione algunos casos, trayectorias, leyes según corresponda a los propósitos de cada unidad.

En la revisión del programa y su bibliografía desde un ángulo atento al orden de género se identificó la necesidad de incluir otras miradas y voces que enriquezcan las interpretaciones acerca de nuestro pasado y sobre las posibles modulaciones para interpelar ese pasado desde la contemporaneidad.

Privilegiando entonces la dimensión que se ocupará de reestructurar, ampliar y recortar los contenidos, comprendiendo a estos desde una visión ampliada (Feldman, 2015), surgen como potentes interrogantes que pueden servir de guía a esta ardua tarea: ¿Qué experiencias del devenir feminista vale la pena rescatar e incorporar en el programa? ¿Qué bibliografía, desde la literatura académica, y qué fuentes se pueden rescatar como modos de acceder a esas experiencias colectivas de mujeres? ¿Qué otros espacios pueden contribuir a articular nuevos modos de comprender el orden de género y la

desigualdad sexo-genérica y el rol de las mujeres en la historia argentina y latinoamericana?

En este recorrido, resulta ineludible como una de las tareas principales a desarrollar la búsqueda bibliográfica de las historias de los feminismos latinoamericanos y, en especial, argentinos para destacar el rol de las mujeres y sus aportes en la construcción de una ciudadanía justa y democrática en los distintos tiempos históricos que se abordan en el programa y que, además, puedan contribuir a despertar el espíritu crítico y el deseo de saber en los/las estudiantes. Lejos de agotar la producción académica en clave feminista se retomarán especialmente estudios que contribuyan a abordar los distintos periodos propuestos de un modo integral, pero introductorio.

Como ejemplo, aunque este ejercicio deberá desarrollarse para cada unidad, se propone indagar en torno de tres coyunturas claves, que luego puedan articularse como secuencias didácticas apoyadas en la noción de “construcción metodológica” de Gloria Edelstein (2021a), tres momentos paradigmáticos de la Historia Argentina y de la configuración de sus movimientos feministas. Estos nuevos contenidos pueden ser:

- 1- Los avances de las mujeres en la arena pública desde fines del siglo XIX y comienzos del XX cuando se asiste al ingreso de mujeres en el sistema universitario argentino, cuando las socialistas y anarquistas cobran un rol protagónico en el seno del movimiento obrero y también en la lucha por los derechos políticos.
- 2- La importancia del voto femenino (Ley N° 13.010), la rama femenina del movimiento peronista y la figura de Eva Perón y su rol en la democratización del bienestar.
- 3- Los feminismos latinoamericanos de los años 70 del siglo XX cuando la región experimentó una época de gran producción intelectual, de un amplio debate cultural, de gran conflictividad social y de radicalización política, durante la cual se produjo un ingreso masivo de mujeres en las universidades y su entrada al

mercado de trabajo. Por ende, estos procesos impactaron fuertemente en la visibilización de las mujeres en el ámbito público.

En primer lugar, en vinculación con el primer grupo de nuevos contenidos, se explora la conformación de lo que podría denominarse la “primera ola feminista” en la Argentina al dar cuenta de la capacidad disruptiva de las mujeres en el marco del régimen liberal-conservador consolidado en el país desde 1880 y contribuyendo a dotar de mayor complejidad y heterogeneidad a este periodo. Se sigue el derrotero propuesto por Dora Barrancos en *Mujeres en la sociedad argentina* (2010). En él se asiste al acceso de las primeras universitarias argentinas como Cecilia Grierson, Elvira Rawson, Petrona Eyle en el campo de la medicina. En 1901, Elvira López, una de las hijas del pintor Cándido López y de Adriana Wilson, presentó la primera tesis sobre feminismo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este interés dialoga, probablemente, con las preocupaciones de los espacios de sociabilidad universitarios de las primeras décadas de siglo XX en torno a la cuestión social (Zimmermann, 1995) y los límites del régimen político de ese periodo como lo demostraron las tesis de las Facultades de Derecho y los cambios propiciados alrededor de la “cuestión universitaria” que dieron cuenta de un clima de renovación cultural (Buchbinder, 2012).

Tampoco puede dejarse de lado el impacto de la corriente inmigratoria y de las tendencias ideológicas que trajo consigo al país receptor. En este sentido, el socialismo y el anarquismo tuvieron un rol fundamental en la lucha por los derechos del proletariado y de las mujeres (Barrancos, 1991; 2010). Por un lado, el socialismo organizó grupos de trabajadoras desde fines del siglo XIX, en 1902 surgió el Centro Socialista Femenino en Buenos Aires, donde destacó la labor de las hermanas Chertkoff, que impulsó iniciativas en favor de las mujeres y niños, defendió el divorcio y difundió una amplia labor pedagógica (en la cual se enfatiza el accionar de Carolina Muzzili y Raquel Messina). Además, una de sus integrantes Gabriela Laperrière de Coni fue la autora de la ley sobre el trabajo femenino e infantil que Alfredo Palacios, “primer diputado socialista de América”, defendió en el Congreso Nacional en 1907. Asimismo, surgieron otras organizaciones socialistas que defendieron con ahínco los derechos femeninos como Unión y Labor, la Asociación Biblioteca y Recreos Infantiles

(Barrancos, 1997) y las organizaciones impulsadas por Alicia Moreau sobre todo vinculadas con la lucha por el sufragio (Barrancos, 2005). Del lado de los varones socialistas, Enrique del Valle Iberlucea no dejó de alentar la igualdad de los sexos en pro de una sociedad más equitativa (Becerra, 2007).

Por su parte, el anarquismo si bien no propuso modificaciones en el plano legislativo para amparar a las mujeres trabajadoras porque dicha actuación no coincidía con sus lineamientos combativos y antisistema, sí procuró “animar a las mujeres a sacudir el yugo patriarcal representando por el padre, el marido, el patrón y el cura” (Barrancos, 2010, p. 129). En su visión, las mujeres debían ser ayudadas y educadas porque ellas eran los canales para propiciar la conversión ácrata de los varones. Por ello, Dora Barrancos (2010) calificó a las anarquistas como “contrafeminismo” ya que no reivindicaban esa etiqueta para ellas ya que juzgaban a las feministas como representantes de los valores burgueses, como el matrimonio, que ellas querían contribuir a liquidar. Entre las anarquistas más renombradas de esta etapa se puede mencionar a Juana Rouco Buela.

En otro orden de cosas, un interesante punto de inflexión en este periodo lo constituye los Congresos enfrentados de 1910 en el contexto del Centenario (Vasallo, 2000; Barrancos, 2010). Estos dispositivos exhibieron dos modos distintos de entender la condición femenina. Por un lado, las mujeres reformistas, es decir, feministas que solicitaban reformas sociales, educativas, políticas y sostuvieron puntos de vistas laicos, eran también socialistas y librepensadoras. Este bando se compuso por el Centro de Universitarias Argentinas, el Centro Socialista Femenino, el Centro Feminista, y la Liga de Mujeres libres pensadoras como Cecilia Grierson, Alicia Moreau, Julieta Lanteri (Bellota, 2001). Denunciaron las deplorables condiciones de vida de las mujeres, de los niños y de la clase trabajadora. Abogaron por la reforma del código civil, la sanción del divorcio, el voto femenino y la elevación educativa, cultural y científica de las mujeres.

Por el otro lado, “las mujeres tradicionales” que quisieron testimoniar sus contribuciones a la Nación; eran conservadoras, de matriz católica, y pertenecían a la elite. Su Congreso fue denominado Primer Congreso Patriótico de Mujeres y no

confrontó los símbolos patriarcales. Una de sus propulsoras fue Alvina Van Praet. Desde una óptica social católica, reclamaron por los envilecidos salarios de las obreras, niños en trabajos extenuantes y sin poder ir a la escuela. Reconocieron el trabajo de las mujeres a destajo en el hogar y también fuera del hogar (fábricas y manufacturas) y evocaron el maternaje y el valor de las mujeres para engrandecer la Nación.

Desde la óptica de Barrancos (2010), estos congresos constituyeron un hito como primer programa feminista de nuestro país y abrieron las puertas a la agenda de reivindicaciones que comenzarán a realizarse en la década siguiente (proyectos de sufragio, reformas al Código Civil que ampliaron la capacidad civil de las mujeres –Ley 11.357 de 1926-).

En segundo lugar, en relación al grupo de contenidos referido al vínculo género-peronismo, Valobra (2004-2005) destacó que, aunque el peronismo fue renovador en muchos sentidos “no superó construcciones de género basadas en el binarismo sexual, la jerarquización de la heterosexualidad y la condena de la homosexualidad” (s/p). De todos modos, para este conjunto de nuevos contenidos interesa hacer hincapié en los análisis políticos que han escrudinado en torno a la compleja trama de relaciones entre, peronismo, mujeres y la figura de Eva Perón (Sanchís y Bianchi, 1988; Guivant, 1984; Navarro, 1994; Rosemberg, 2019). Sin desconocer las múltiples dimensiones culturales, sindicales, sanitarias, sociales que revistió el movimiento de mujeres durante el peronismo y la democratización del bienestar, el recorte propuesto atiende específicamente a la dimensión política.

En este sentido, en relación a los derechos políticos y los pasos hacia la ciudadanía femenina, el trabajo de Silvana Palermo (1998) reconstruye los debates parlamentarios sobre el voto femenino que resulta de especial interés dada la vinculación de esta temática con la actividad propuesta para este bloque de contenidos en los lineamientos metodológicos que se analizan más adelante. Por su parte, Adriana Valobra (2010), despegándose de la mirada hegemónica, sostuvo que el discurso peronista sobre los derechos políticos femeninos no fue unívoco, sino que incluso fue contradictorio y su obra constituye un valioso aporte en la comprensión de la constitución de la ciudadanía de las mujeres durante este periodo. Otros aspectos de la inclusión política de las mujeres se pueden rastrear en Dora Barrancos (2002). De este modo, la infatigable

historiadora feminista precisó cómo el peronismo mostró la gravitación y la “originalidad” del voto femenino (Ley 13.010), mientras que la oposición hizo hincapié en la larga lucha que las mujeres antecesoras del peronismo habían impulsado para concretar esta conquista política que podía tornarse ahora en un mecanismo de manipulación por parte del movimiento peronista (Barrancos, 2010, p. 182).

Sin ánimos de agotar la producción académica en torno a estas temáticas, recientemente los trabajos de Carolina Barry (2011, 2013, 2017), a través de un amplio corpus de fuentes escritas y orales, han dado cuenta de los mecanismos y prácticas específicas de las organizaciones de base que luego formaron parte del Partido Peronista Femenino (1949) que actuó como eje central de las intervenciones gubernamentales al analizar los roles de las mujeres peronistas en las Unidades Básicas Femeninas más allá de la figura de Eva Perón. Sus pesquisas le permitieron establecer transformaciones, tensiones y etapas diferenciadas en la configuración del peronismo femenino y reconstruir sus cambios y continuidades, el surgimiento de distintos liderazgos en su seno, los cambios organizacionales y la relación con la construcción del liderazgo de Eva Perón. Afirmó que este “armado político trajo aparejados los más altos índices de movilización y participación de mujeres en la Argentina” (Barry, 2017, p. 246). Por su parte, Barrancos (2010) señaló como diversas investigaciones apuntaron a mostrar las tensiones generadas entre una mirada conservadora y tradicional del lugar de la mujer que sacralizaba su función maternal y la exigencia de lealtad y disponibilidad que implicaba la participación en estas unidades de base que apartaba a las mujeres de sus hogares para desplegar actividades políticas, sociales, recreativas, educativas, culturales por todo el país.

En tercer lugar, se retoma el contexto de marcada efervescencia política y de eclosión de varios grupos feministas en América Latina en los años setenta e interesa explorar las militancias de mujeres en la Argentina durante estos años y rastrear bibliografía que pueda arrojar luz en la temática.

Entre esas experiencias de mujeres, necesariamente, se producirá una selección y un recorte. Por ejemplo, en primera instancia se destaca que durante esta etapa en nuestro país hizo su aparición la UFA (Unión Feminista Argentina) integrada por mujeres de

diversa procedencia social y posturas políticas diferenciadas como Mirta Henault, Ladis Alanis, Isabel Larguía, ligadas al pensamiento de izquierda; María Luisa Bemberg, Gabriela Christeller y Leonor Calvera, burguesas acomodadas. Todas ellas llevaron a cabo ejercicios de traducción y prácticas de concienciación. Estas feministas “plantearon en el convulsionado contexto argentino de los setenta, la construcción de un movimiento social y un programa de acción, la creación de espacios de “empoderamiento” para las mujeres y la producción de teoría y praxis feministas” (Vasallo, 2005, p. 63).

Uno de sus documentos fundacionales describió a la UFA como un movimiento de mujeres inclusivo que no realizaba discriminaciones político-ideológicas, económico-sociales o generacionales. Visualizaba la subordinación genérica de las mujeres a través de distintas etapas históricas y proponía un compromiso activo de las mujeres en su propia lucha de liberación, a través de asociaciones específicas que trascendieran la política partidaria tradicional. Se llevaron a cabo campañas de propaganda y conferencias que politizaban temáticas como el aborto, las guarderías, el trabajo doméstico no remunerado, entre otras, subrayando la subordinación de las mujeres cada vez que se acentuaba su rol tradicional.

En este marco, *Las mujeres dicen basta* de Mirta Henault, Peggy Morton e Isabel Larguía, publicado en 1971, fue una obra emblemática del feminismo latinoamericano de esos años. Allí, realizaron críticas al carácter patriarcal de la tradición marxista revelando la tensa relación entre los feminismos y las izquierdas. En el capítulo de Henault, se advierte cómo las mujeres se consideraron “lo otro” respecto del varón porque se encontraban condicionadas por las exigencias sociales reflejo del lugar que ocupaban en la estructura económica, por ejemplo, la división sexual del trabajo. De este modo, las mujeres confinadas permanentemente al sector no acumulativo vieron destruido parte de su trabajo. Dominadas y explotadas, debían ser ellas mismas las que luchasen por su libertad. Por ello, destacaba la participación histórica de las mujeres en diferentes luchas sociales por la liberación como los sucesos de la Comuna en 1871, los hechos de octubre en Rusia, la Revolución China, las cubanas contra la dictadura de Battista. Estos momentos otorgaron la posibilidad de metamorfosear la condición

humana y eliminar factores que contribuyeron a la marginación de las mujeres tanto en el ámbito público como privado. Sin embargo, Henault enfatizó la idea de que la izquierda y sus revoluciones no habían traído aparejados cambios importantes para las mujeres. Por ejemplo, si bien la Revolución Rusa con el triunfo del leninismo otorgó ciertos derechos a las mujeres como el aborto, el divorcio, guarderías para sus hijos, éstos desaparecieron con la instauración del stalinismo. Desde su punto de vista, se hacía evidente que las formas de subalternización eran persistentes y que la izquierda necesitaba del aporte revolucionario de las mujeres, aunque muchas veces ninguna de las organizaciones de izquierda poseía soluciones concretas para las problemáticas feministas (Henault, 1971, pp. 13-40). Esta mirada de Henault, además, reviste vínculos con otras etapas y fenómenos históricos que presenta el programa de la cátedra y el libro en sí mismo se erige como una fuente rica para explorar cómo interpretaban el mundo las mujeres latinoamericanas de los años 70.

Con este ejemplo se demuestra cómo las feministas de la UFA elaboraron una fuerte crítica social tanto a los sistemas capitalistas como socialistas revelando un potencial altamente subversivo. Sin embargo, sus estrategias y accionar no fueron suficientes para configurar en la Argentina un movimiento feminista de largo alcance. “Para el feminismo argentino de los 70, hubo una imposibilidad de transmitir esas “pequeñas grandes revoluciones” en la conciencia de las mujeres militantes, en campos de acción a gran escala, o en niveles de acumulación que facilitaran la construcción política en contextos más amplios y en conjunto con otras organizaciones” (Vassallo, 2005, p. 74). Por su parte, la masacre de Trelew a mediados de 1972 marcó el comienzo del fin de esta organización porque puso en tensión visiones contrapuestas acerca de qué tipo de relación debía articularse entre el feminismo argentino y la cultura política de entonces.

Por otro lado, en segunda instancia, la otra experiencia significativa que interesa recuperar y que señala la presencia del feminismo en nuestra región es el protagonismo de las mujeres en la resistencia contra las últimas dictaduras. Allí, en el caso argentino, encontramos mujeres transgresoras que participaron en organizaciones militares como Montoneros y el ERP cuyo cuestionamiento del orden patriarcal fue de orden práctico. Se buscaba una transformación de la propia subjetividad manifestando que la discusión

en torno al orden sociosexual no se encontraba desvinculada del resto de las luchas sociales. No es casualidad que muchos de los detenidos/as durante el proceso dictatorial fueran mujeres, que transformaron a la cárcel en un espacio de construcción de relaciones entre mujeres (Ciriza, 2010). De este modo, la búsqueda de fuentes que iluminen las trayectorias de estas mujeres transgresoras puede resultar clave y motivadora para analizar en clase, por ejemplo, a través de los testimonios. En este sentido, Alejandra Oberti restituye la gravitación de los testimonios de mujeres en torno a las décadas de los 60 y 70:

Su valor radica, precisamente, en que constituyen ‘anti monumentos’, no porque reivindicquen el lado de las sombras, sino porque habilitan a pensar nuevos vínculos entre lo público y lo privado, lo personal y lo político; por medio de un movimiento que inscribe lo general en lo singular, lo político en lo privado. No buscan arrancar del olvido a las mujeres que participaron de esas experiencias para colocarlas en un panteón junto a los héroes, sino que recuperan los gestos más sutiles, aquellos más difícilmente representables (Oberti, 2010)

Por otra parte, el surgimiento y el accionar de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo contribuyó a politizar lo privado, resignificando los roles femeninos tradicionales como el de madres, esposas y abuelas. De este modo, se hace indispensable profundizar la búsqueda bibliográfica, además de los textos ya citados, para atender a esta diversidad de experiencias de mujeres.

En síntesis, todas estas experiencias feministas no pueden separarse del contexto político, social, económico y cultural que les dio origen y que intentaron transformar mediante la acción colectiva. Asimismo, ellas constituyen un vestigio de la existencia de la problemática feminista, aunque dispersa, en América Latina y, específicamente en la Argentina.

El próximo paso será reflexionar en torno a cómo desplegar metodológicamente estos contenidos, aunque algunas aristas se dejan entrever por los materiales de lectura seleccionados (lecturas críticas de bibliografía y de fuentes) que puedan potenciar el intercambio entre docentes-estudiantes-conocimientos a través de distintas estrategias

tanto virtuales (foros de debate, actividades colaborativas en padlet, recorrido y análisis de páginas web) como presenciales (juego de roles para fomentar debates).

Los lineamientos metodológicos para abordar los nuevos contenidos.

Una vez seleccionados los nuevos contenidos para ser incorporados y abordados desde cada unidad, se deberá reflexionar acerca de las estrategias metodológicas más adecuadas para exponer y debatir casos, historias de vida, trayectorias de grupos feministas para dar cuenta del carácter histórico y situado de la desigualdad de género, el patriarcado y la heteronormatividad y del rol de las mujeres en la lucha por la ampliación de derechos. Para ello se recupera la noción de “construcción metodológica” (Edelstein, 2021a) que enfatiza que no hay un método único posible sino un abordaje metodológico cuya construcción requiere la ineludible articulación/ relación con los contenidos, pero también con los/as sujetos y los ámbitos y contextos de que se trate.

Como aproximación general se piensa en proponer distintas construcciones metodológicas como los llamados por Davini (2008) métodos para la asimilación de conocimientos como el desarrollo de instancias de lectura y debate que pueden ser potenciados a través de los foros de debate como herramienta colaborativa en las aulas virtuales en los cuales se priorice el intercambio de opiniones y saberes entre los/las estudiantes coordinados por la docente a través de preguntas motivadoras, por ejemplo. Además, el uso y la resignificación de materiales audiovisuales como documentales, películas o podcasts restituidos por medio de una curaduría construida por los/las profesores/as se han revelado como otros recursos potentes al momento de suscitar el interés por el conocimiento y la discusión entre los/las alumnos/as.

Algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar las estrategias metodológicas guardan estrecha relación con las características del espacio curricular: tiene lugar en el primer año de la carrera en el cual la masividad (200 estudiantes aproximadamente) y la heterogeneidad de los/las estudiantes se hace evidente. También es importante tener en cuenta el momento en la trayectoria universitaria de los/las estudiantes (primer año) cuando recién se encuentran en procesos de construcción de afiliación institucional, intelectual y discursiva. En este sentido, cobran importancia las estrategias para desarrollar las habilidades de alfabetización académica vinculadas a la

lectura, comprensión y producción de textos propios del nivel universitario y de la cultura discursiva de la disciplina. Muchas veces estas capacidades se desarrollan con el análisis crítico de las fuentes primarias para conocer no solo su contenido, sino también su contexto de producción, aunado a una puesta en común a partir de debates y diálogos entre docentes y estudiantes. Esta estrategia de trabajo en equipos desplegada durante las clases prácticas se sustenta en un “modelo de aprendizaje cooperativo” (Litwin, 2008).

Bajo estas coordenadas, resulta todo un desafío transitar otros modos de enseñar y aprender ante un número amplio de estudiantes que vayan más allá de la típica disertación magistral. En este sentido, el texto de Mariana Maggio (2018) supone un cimbronazo al momento de su lectura y análisis: ¿cuál es el sentido de repetir explicaciones que los/las alumnos/as pueden encontrar en la bibliografía o con solo pulsar un botón en el buscador del celular?

En este sentido, resultará clave primero precisar con mayor claridad los objetos de estudio, es decir, el recorte sugerido para conocer el devenir feminista argentino y para alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto. De este modo se sigue con la propuesta de los 3 momentos clave seleccionados en el apartado anterior para delinear tres secuencias didácticas sobre 3 unidades y temáticas diferentes:

1- El momento bisagra de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

A partir de una explicación que vincule los saberes previos con las características de las diversas luchas femeninas que se dieron en esta etapa, se propone reconstruir el devenir femenino y sus aportes en la construcción de la ciudadanía a partir del análisis de las trayectorias de vida de figura emblemáticas como Cecilia Grierson, Alicia Moreau de Justo, Julieta Lanteri, entre otras. Para ello se promoverá el trabajo grupal y el uso de competencias digitales para que los/las estudiantes elaboren una infografía con alguna de las personalidades femeninas destacadas de esta época rescatando su trayectoria y sus aportes en el campo feminista y conjugando la producción de textos con imágenes, videos u otros recursos que los /las estudiantes decidan incorporar en su producto.

Algunas de las herramientas que pueden utilizar para la confección de la infografía puede ser *genial.ly* o *canva*.

A modo de cierre, se solicitará a los/las estudiantes que compartan y socialicen sus producciones en un *padlet* colaborativo para intercambiar opiniones y saberes.

2- La importancia del voto femenino y la rama femenina del movimiento peronista y la figura de Eva Perón.

Para el abordaje de estos contenidos se propone impulsar un juego de roles para promover el uso de herramientas de oralidad, la defensa de posturas y el debate de ideas por parte de los/as estudiantes del espacio curricular. La secuencia didáctica de este segundo bloque se enmarca en lo que se conoce como juego de roles, siendo este tipo de estrategias una herramienta valiosa para generar condiciones de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos y el trabajo cooperativo en los/las estudiantes. Según Ricardo Dosso, al referirse al juego de roles indica que “Este proceso empático permite comprender en una cierta medida las cuestiones, conflictos, necesidades, expectativas, intereses y motivaciones del “otro” en torno a una realidad de la cual todos forman parte: actores reales y actores en representación” (Dosso, 2009, p. 6). Así, se conformarán dos grupos de estudiantes que deberán sostener posturas contrapuestas en relación al otorgamiento o no del voto femenino. Para ello, será indispensable que cada grupo investigue bibliografía pertinente al tema (por ejemplo, se compartirá una serie de recursos elaborados por la Asociación Argentina de Investigadores en Historia sobre la efemérides del 23 de septiembre cuando se sancionó esta ley en el cual se aglutinan breves textos académicos, podcasts, documentales, entrevistas específicos sobre el tema) y sobre todo que realice un abordaje crítico de una fuente primaria de la época como los debates en los diarios de sesiones de la Cámara de Diputados y Cámara de Senadores en relación a la Ley N° 13.010 de 1947 (por ejemplo los posicionamientos confrontados de los senadores Antille y Ramella).

Durante el desarrollo del debate, será el equipo de cátedra, en su conjunto, o bien, a través de profesores/as asignados/as, quienes actuarán como

moderadores/as o guías de la actividad, dirigiendo el debate y administrando el uso de la palabra, para que todos/as los participantes puedan intervenir. Así, se dispondrá de un espacio de intervención para que cada grupo –y cada estudiante individualmente- exponga su postura, sin que el otro grupo pueda interrumpir esta exposición. Una vez que finaliza un grupo, continuará el otro exponiendo sus argumentos. Luego de ello, se abrirá un espacio para que libremente discutan los argumentos de una y otra postura.

A modo de cierre, una vez expuesta la posición de cada grupo y llevados a cabo los intercambios de posturas y defensa de roles, se realizará una puesta en común, una síntesis de los argumentos expuesto por una y otra posición, y el equipo de cátedra ofrecerá una devolución sobre el trabajo realizado por los/as participantes por su trabajo grupal.

En síntesis, los/as estudiantes, a través de una innovación lúdica y participativa, formarán posturas personales con relación al proceso de lucha y consecución del voto femenino en el proceso histórico argentino y latinoamericano sometidos a debate, construyendo en ellos/as aprendizajes significativos, mayor autonomía y pensamiento crítico.

- 3- La radicalización política de los años 70 y las diversas experiencias de mujeres en ese contexto (intelectuales, pero también guerrilleras y mujeres en los centros clandestinos de detención).

Análisis grupal y puesta en común de estudios que se enfoquen en testimonios de mujeres de esa época (Calveiro, 2004; Oberti, 2010). El rescate de esta historia no documentada a través de testimonios orales y/o escritos de experiencias de mujeres que transitaron esos violentos y caóticos años de la historia argentina, se contrapone con frecuencia a la historia oficial, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución. Y es justamente la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de una “perspectiva socio-antropológica”, la que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica (Edelstein, 2021b). Se procura así, desentrañar aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente,

contradictorio, divergente, con efecto de sentido para las/os sujetos sociales implicados; aspecto que sólo es posible identificar a partir de indicios, señales que, al decir de E. Achilli (1990) es necesario desentrañar, descifrar, para no limitarnos sólo a aquello que aparece en la superficie, a simple vista; pero que demanda planos de problematización.

En este sentido, se apunta a que los/las estudiantes conozcan las visiones de estos sectores de mujeres subalternizadas a través de la recuperación de sus propias voces en los testimonios orales y/o escritos que componen una parte fundamental de la memoria colectiva de esos años.

Otra actividad propuesta puede ser la de realizar un recorrido virtual sobre la propuesta museológica y museográfica del Museo Sitio de Memoria ESMA para analizar y promover el juicio crítico acerca de cómo se expone la violencia del terrorismo de Estado contra las mujeres y debatir sobre la importancia y el significado que para los/las estudiantes tiene un espacio de memoria y su tratamiento en un espacio político como un museo de sitio a través de un foro de debate.

Por último, resulta oportuno plantear que los conocimientos con los que trabajamos en los procesos de formación no tienen un valor en sí mismos, sino en su posibilidad de ser comprendidos y resignificados por las y los estudiantes y por nosotrxs mismos como docentes en los procesos de formación. De esta manera cobra importancia la reflexión que como docentes hacemos después del momento de la experiencia en el aula, cuando reconstruimos y repensamos nuestra práctica, el “metaanálisis” al decir de Litwin.

La elaboración de un nuevo instrumento de evaluación.

Para esta tarea se retoma la noción de evaluación formativa de Davini (2008) ya que acompaña las actividades de aprendizaje de los/las alumnos/as y orienta la toma de decisiones, identificando los avances y retrocesos, otorgando la posibilidad de brindar retroalimentación en las tareas y acompañar la interacción entre los/las estudiantes. Aquí cobra importancia la propuesta de “evaluación auténtica” motorizada por la literatura educativa reciente y que apunta al desarrollo de capacidades para resolver problemas o formular proyectos, la capacidad comunicativa y el trabajo colaborativo.

Por ejemplo, la estrategia vinculada a la evaluación de rendimiento permite evaluar a los estudiantes mediante una perspectiva procesual para incentivar el desarrollo de producciones propias que los/las aliente a resignificar los conocimientos y expresar sus propias valoraciones y expectativas al relacionar las lecturas propuestas desde los espacios curriculares con sus propias ideas.

Una herramienta útil en este sentido son los foros de debates o el trabajo colaborativo mediante la utilización de herramientas como *padlet* para compartir las producciones de los/las estudiantes como las infografías propuestas para el primer bloque de contenidos donde integren las trayectorias de las feministas de fines del siglo XIX y comienzos del XX. De este modo, estas actividades potencian el pensamiento autónomo, pero también el diálogo y la interacción con los/las estudiantes mediadas en una propuesta guiada por el/la docente. Otro dispositivo será el desempeño de los grupos en el juego de roles propuesto para el debate en relación a la ley de voto femenino de 1947.

Finalmente, la evaluación recapituladora que apunta a valorar los logros de los/las estudiantes. Serían los tradicionales exámenes de preguntas de desarrollo. Resultaría interesante complementarlos con preguntas y actividades vinculadas con la integración de los nuevos contenidos. Esta instancia será ineludible ya que el espacio curricular posee un carácter promocional y estas evaluaciones recapituladoras son obligatorias.

Conclusiones Finales

El propósito que guió este trabajo buscó diseñar una innovación curricular que apuntó a incluir la perspectiva de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia de las Instituciones Argentina y Latinoamericanas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo.

Para ello, mediante un recorrido que integró una mirada al contexto epocal en el cual las movilizaciones feministas alcanzaron una masividad inusitada, una atención a la construcción de un marco normativo internacional y nacional atento al orden de género, y el impacto de todo ello en el marco universitario, dio cuenta de la centralidad del enfoque de género en la agenda pública argentina. Además, el análisis específico de la cultura institucional de la Facultad de Derecho, a través de herramientas como entrevistas e indicadores de género, constató la segregación horizontal y vertical en esta institución y las desigualdades sexo-genéricas que permanecen arraigadas en ella y que exhibieron la necesidad y la pertinencia de incluir la perspectiva de género en un ámbito institucional que ha quedado rezagado en esta temática frente a otras unidades académicas de la UNCuyo.

Asimismo, mediante la exploración de la reforma del Plan de Estudios que se impulsó en la Facultad de Derecho en 2016 se pudo comprobar que, a pesar de algunos cambios significativos como una mayor importancia al campo crítico-social y el interés por articular una perspectiva crítica del Derecho, la perspectiva de género no constituyó un conjunto de interés para la nueva malla curricular. Tal vez este silencio o esta omisión sea un signo claro de las disputas sociales, culturales y políticas que atraviesan y tensionan a la configuración curricular. Ello también evidenció el “epistemicidio fundante” y el carácter androcéntrico en la construcción del conocimiento que dejó de lado saberes como los de las mujeres y otros colectivos subalternizados.

En un anclaje micro-institucional, a nivel de la cátedra, al examinar el programa del espacio curricular “con los lentes violetas” se destacó la ausencia de la perspectiva de género, el escaso aporte de las epistemologías feministas en la bibliografía, y un relato histórico centrado en los hombres blancos, acomodados, cisheterosexuales. Para ello, se

propuso avanzar, aunque sea en un sentido específico, para incluir las trayectorias de las luchas feministas, el carácter histórico y situado de estas experiencias y de las desigualdades entre varones y mujeres con una mirada procesual y con la intención de promover la reflexión crítica de los/las estudiantes sobre estas temáticas y para contribuir a la formación de abogados/as más comprometidos/as con su realidad social y en la construcción de un Estado democrático sustentado en la perspectiva de los derechos humanos.

En este sentido, con anterioridad a la descripción de la innovación curricular, se delimitaron tres campos conceptuales nodales sobre los que se sustentó la propuesta. Por un lado, una perspectiva crítica y constructivista en la relación docentes/estudiantes/conocimiento en el campo de la didáctica en el cual se especificaron nociones transversales como los de innovación, construcción metodológica, currículum, contenidos. Sumado a ello, un recorrido por los aportes de las epistemologías feministas que constituyó el acervo teórico sobre los que se nutrió la innovación curricular y cuyos conceptos (sexo, género, patriarcado, feminismos, interseccionalidad) serían trabajados en la Unidad Introductoria del espacio curricular de Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas. Por último, la literatura académica latinoamericana y, en particular, argentina y el derrotero que las “olas feministas” tomaron en la región como el cúmulo de problemas, miradas y abordajes claves para la identificación y la selección de los nuevos contenidos articuladores de la innovación curricular.

En este sentido, la inclusión de la perspectiva de género se pensó respetando el esquema de unidades con las que trabaja el programa de la materia para incorporar los nuevos contenidos de un modo transversal e integrado y no como una unidad separada del resto. El criterio que guió la selección de los nuevos saberes fue el de priorizar los feminismos argentinos en su dimensión político-institucional, ya que, si bien el diseño de la propuesta implicó ampliar contenidos, al mismo tiempo, significó un recorte de los mismos ya que no se puede dar cuenta de todas las aristas y las dimensiones en las que actuaron las mujeres con carácter de “agencia”. De este modo, se rescataron algunas experiencias claves en la lucha por la ampliación de los derechos políticos y sociales de las mujeres. Así, se escogieron tres unidades para abordar tres coyunturas específicas

bajo estas coordenadas: la bisagra de fines del siglo XIX y comienzos del XX que, desde la perspectiva de Dora Barrancos, fue el momento durante el cual se comenzó a articular un movimiento feminista en la Argentina; luego, los años peronistas para analizar la gravitación de la lucha por la consecución de los derechos políticos femeninos; y, por último, la radicalización política de los años setenta que demostraron un panorama múltiple y complejo para los feminismos en los cuales se destacaron el caso de la UFA, las experiencias de mujeres guerrilleras y detenidas/desaparecidas y la conformación de los movimientos por los derechos humanos como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

En la construcción de estos nuevos contenidos se emprendió una búsqueda bibliográfica para cada periodo, privilegiando los textos de carácter integrador e introductorio para que sean más accesibles a los/las estudiantes a través de la lectura crítica y el manejo de fuentes primarias al considerar que el universo estudiantil corresponde a un primer año de la Carrera de Abogacía. En este sentido, estas decisiones también fueron delineando las “construcciones metodológicas” propias para cada coyuntura. Para el primer caso, se propuso aunar el trabajo colaborativo, el manejo de recursos digitales y el intercambio entre estudiantes y docentes a través de la construcción de trayectorias femeninas mediante la elaboración de una infografía compartida en *padlet*. En segunda instancia, para el momento peronista se formuló una alternativa de juego de roles para fomentar el debate y el diálogo entre distintos posicionamientos político-ideológicos a favor o en contra de la extensión de los derechos políticos de las mujeres. Cada grupo de estudiantes sostendrá una postura diferente y para conocer los argumentos de cada una deberán proceder a una exploración bibliográfica y de fuentes guiados/as por los/las profesores. Por último, para los años setenta se planteó suscitar el interés y la reflexión de los/las estudiantes a partir del análisis de testimonios de mujeres activas en ese periodo y de un recorrido virtual por la página web del Museo Sitio de Memoria para arrojar luz sobre los modos de exponer la violencia del terrorismo de Estado y de la importancia de contar o no con un espacio de memoria dedicado a este periodo tan convulso de la historia argentina a través de un foro de debate para que los/las estudiantes expongan e intercambien opiniones acerca del mismo.

Finalmente, se recuperó la noción de “evaluación auténtica” motorizada por la literatura educativa reciente para fortalecer el desarrollo de capacidades para resolver problemas o formular proyectos, la capacidad comunicativa y el trabajo colaborativo. En esta perspectiva de carácter procesual se incentiva el desarrollo de producciones propias de los/las estudiantes que los/las aliente a poner en diálogo los conocimientos adquiridos y resignificados a partir de las explicaciones, las búsquedas y las lecturas críticas con sus propias valoraciones y expectativas, cuestiones que se intentan promover en instancias como las construcciones colaborativas de las infografías, *padltes*, foros de debate y juegos de roles, que incentiven el intercambio participativo entre docentes/estudiantes/saberes.

En suma, el trabajo ha dado cuenta de la necesidad y de la importancia de incluir a la perspectiva de género en la Historia para contribuir a la formación de futuros/as abogados/as que, capacitados con saberes teóricos y metodológicos provenientes de las epistemologías feministas, puedan desarrollar una perspectiva crítica y transformadora atenta al orden de género y, de esta manera, favorecer la construcción de procesos de justicia que amplíen su radio de acción hacia sectores aún postergados de nuestra sociedad.

Se espera que esta propuesta de innovación curricular se constituya en una herramienta educativa susceptible de ser aplicada concretamente en la cátedra de Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas, pero que tal vez su potencialidad pueda ser compartida y aprovechada por otros espacios curriculares y promueva espacios de diálogo y comunicación atentos a las problemáticas de género en el seno de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo.

Bibliografía:

Abate, S. M.; Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias*, 1(1). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>

Achilli, E. L. (1990) Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. CRICSO. Fac. de Humanidades y Artes. Rosario.

Attardo, C. et. al. (2020). La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés? En Attardo, C. y otros (comps.), *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*, (pp. 17-35). Rosario: UNR Editora

Barrancos, D. (1991). *Cultura, educación y trabajadores, 1890-1930*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Barrancos, D. (1997). Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos infantiles (1913-1930). En Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.

Barrancos, D. (2002). *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.

Barrancos, D. (2005). Socialismo y sufragio femenino. Notas para su historia (1890-1943). En Camarero, H. y Herrera (eds.), *El Partido Socialista en la Argentina. Sociedad, política e ideas a través de un siglo*, (pp. 185-218). Buenos Aires: Prometeo.

Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Barrancos, D. (2019). Mujeres en la Argentina, movimientos y derechos. Un esbozo de la evolución más reciente del movimiento de mujeres y de los feminismos. *Diagonales*, 12 de abril de 2019.

Barrancos, D. (2020). *Historia mínima de los feminismos latinoamericanos*. Ciudad de México: Colegio de México.

Barry, C. (2011). Eva Perón y la organización política de las mujeres. *Serie Documentos de Trabajo*, Buenos Aires. Universidad del CEMA.

Barry, C. (2013). Los centros cívicos femeninos: prácticas políticas, tensiones y continuidades con el Partido Peronista Femenino (1946). *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, vol. 52, pp. 113 – 143.

Barry, C. (2017). De centros cívicos a unidades básicas: claves del devenir de las organizaciones de base política en un partido carismático. *PolHis, Revista Bibliográfica del Programa Interuniversitario de Historia Política*, Año 9, N° 18, pp. 215 - 248

Becerra, M. (2007). *Enrique del Valle Iberlucea (1877-1921): marxismo y feminismo en el primer socialismo argentino*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Bellota, A. (2001). *Julieta Lanteri. La pasión de una mujer*. Buenos Aires: Planeta.
- Bianchi, S. y Sanchís, N. (1988). *El partido peronista femenino. (1949-1955)*. Buenos Aires: CEAL.
- Buchbinder, P. (2012). Formación de sectores dirigentes y controversias políticas en el ámbito universitario: el caso de las Facultades de Derecho, 1890-1912. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana E. Ravignani*, vol. 37 p. 115 – 142.
- Calviero, P. (2004). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Revista Pixel Bit. Medios y Educación*. Número 32. Universidad de Sevilla. Páginas 117-129.
- Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IICE*. Año III N° 5. Buenos Aires.
- Ciriza, A. (2010). *Las violaciones en los centros clandestinos de detención como delitos de lesa humanidad*. Barcelona: Sin Permiso.
- Ciriza, A. (2007). Ciudadanía de Mujeres. En Gamba, S. (coord.), *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Bs. As.
- Ciriza, A. (1997). Desafíos y perspectivas. Qué feminismo hoy. *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 14, pp. 153-168.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As.: Ed. Miño y Dávila.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas. Bs. As. 2004.
- Dosso, R. (2009). El juego de roles: Una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. Buenos Aires. *Aportes y Transferencias*, vol. 13, núm. 2, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.:Ed. Paidós.
- Edelstein, G. (2021a). Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza. Material didáctico para la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.

Edelstein, G. (2021b). Construcción didáctica; construcción metodológica y configuraciones didácticas. Material didáctico para la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.

Edelstein, G. (2021c). El análisis didáctico y la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. Material didáctico para la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.

Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*. Mimeo.

Escapil, A. (2019) Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1805/te.1805.pdf>.

Facultad de Derecho, Ordenanzas N° 4 y 5/2016.

Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>

Fernández Lamarra, N. (comp.) Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M.E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P.; Perez Centeno, C. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

González García, M. y Pérez Sedeño, E. (2002). Ciencia Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, N° 2. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España Disponible en <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm>

Guivant, J. (1984). *La visible Eva Perón y el invisible rol político femenino*. Universidad de Santa Catarina.

Haraway, D. (1991.) *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.

Henault, M., Morton, P., Larguía, I. (1971). *Las mujeres dicen basta*. Bs. As.: Nueva Mujer.

Lerner, G. (1986). *La creación del Patriarcado*. Oxford Press.

Litwin, E. (2008). "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Educador.

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M.; Femenías, M. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy, (pp. 109-120)*. La Plata : Edulp. (Biblioteca crítica de

feminismos y género). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Cap. 1 “La era de la invención”. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Mollo Brisco, G. y Moguiliansky, M. S. (2015). Mujeres directivas en las Universidades Nacionales Argentinas. *Revista Digital Ciencias Administrativas*, Año 3, N° 5. ISSN 2314 – 3738 <http://revistas.unlp.edu.ar/CADM>

Molyneaux, M. (2001). Género y ciudadanía en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas. *Debate feminista*, Año 12, Vol. 23, México DF.

Moreno Sardà, A. (2020). La crítica del paradigma androcéntrico: una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa. Apuntes epistemológicos / (Cuadernos feministas para la transversalización /Maffia, Diana [et al.] 1a ed. Rosario: UNR Editora.

Morgade, G. (comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Navarro, M. (1994). *Evita*. Buenos Aires: Planeta.

Oberti, A. (2010). ¿Qué le hace el género a la memoria? En Joana Maria Pedro e Cristina Scheibe Wolf (comps.), *Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul*, (pp. 13-30). Florianópolis: Editora Mulheres.

Palermo, S. (1998). El sufragio femenino en el Congreso Nacional: Ideologías de género y ciudadanía en la Argentina. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, N° 16 y 17, tercera serie.

Rance, S., Ciriza, A., Fraisse, G. (2007). Dossier Sobre la noción de género. Usos, debates, perspectivas. *Revista Estudios de Filosofía práctica e historia de las ideas*, Año 8, N° 9, Mendoza, pp. 9-56.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Conferencia magistral México, DF.

Restrepo, A. y Bustamante, X. (2009). Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe: apuntes para una historia en movimiento, México: Colectiva El grito de las brujas.

Rodigou Nocetti, M. [et.al.] (2011). *Trabajar en la Universidad: (Des) Igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Rodríguez Durán, A. (2021). Revisando el Androcentrismo en las Ciencias. Hacia una Epistemología Transfeminista. Material didáctico para la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.

- Rosemberg, J. (2019). *Eva y las mujeres: historia de una irreverencia*. Buenos Aires: Ediciones Futurock.
- Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017). “Que la universidad se pinte de feminismos” para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*, 1(2), e026. Recuperado de <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe026>
- Schónhuth, M. y Kievelitz, U. (1994). Capítulo IV. Diagnóstico rural rápido. Diagnóstico rural participativo. Métodos participativos de diagnóstico y planificación en la cooperación al desarrollo. Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Scott, J. (1993). De mujer a género: teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales. En Cecilia Cangiano y Lindsay Dubois, *De mujer a género*, Bs. As. CEAL.
- Trotta, Lucía (2021). La universidad como territorio del patriarcado. Material didáctico para la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- UNICEF. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género*. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf
- Universidad Nacional de Cuyo. (2019). *Indicadores de Género de la UNCuyo. La participación de las mujeres en la vida universitaria*. Mendoza.
- Valobra, A.M. (2004-2005). Género y peronismo en la historiografía argentina. Estudio preliminar. *Trabajos y Comunicaciones*, (30-31). Recuperado de <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar>
- Valobra, A.M. (2010). *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina. Argentina, 1946-1955*. Buenos Aires: Prohistoria.
- Vasallo, A. (2000). Entre el conflicto y la negociación. Los feminismos argentinos en los inicios del Consejo Nacional de Mujeres (1900-1910). En *HMA*, Tomo 2. Buenos Aires: Taurus.
- Vasallo, A. (2005). Las Mujeres dicen basta: Feminismo y movilización política de los 70. En Andújar y otras, *Historia, Género y política en los '70*, Buenos Aires, Feminaria.
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zimmermann, E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana.