

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Educación

**Mujeres y currículum en la formación universitaria.
Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata
(1993-2017)**

Autora: Prof. Milagros María Rocha

Directora: Dra. Adriana Valobra.

Co- directora: Mg. Stella Abate.

La Plata, diciembre 2018

Resumen

Los estudios de género y mujeres han cobrado mayor visibilidad en los últimos años. Un avance tangible no sólo en términos académicos, sino también a nivel social e institucional. En este marco nos interesa indagar cómo y de qué manera ingresan estas temáticas dentro de la formación obligatoria del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata.

Exploramos tales inquietudes a través de cuatro entradas. La primera presenta un marco general de los antecedentes en la propia Unidad Académica, para luego ahondar en la particularidad de la carrera. La segunda toma de referencia los dos últimos Planes de Estudios (1993 y 2011), sus estructuras y modificaciones curriculares para derivar posteriormente en la investigación de los contenidos mínimos que allí aparecen. La tercera abre hacia el análisis de los Programas de cátedra seleccionando, de manera representativa, uno de cada Plan; y continuación se aborda el fallogocentrismo en la historia investigada y enseñada. La cuarta y última contempla las voces de docentes, sujetxs del desarrollo curricular, con la intención de indagar cómo es que ingresan, por qué y qué desafíos didácticos les supone tal inclusión.

Nos preguntamos entonces ¿qué sujetxs emergen en esa/s historia/s que se enseñan? ¿Quiénes escriben la historia? ¿Qué plantean lxs sujetxs que la enseñan?

En términos institucionales y de Departamento estas temáticas si bien cobran mayor vigor desde 2016 se sedimentan en antecedentes significativos.

En suma un escrito que propone problematizar la configuración del currículum y la ciencia como artefactos culturales, históricos, generizados, en clave situada.

Palabras claves: Historia, mujeres, currículum, formación, Universidad.

Abstract

Gender studies and women have gained greater visibility in recent years. A tangible advance not only in academic terms, but also at a social and institutional level. In this context, we are interested in investigating how and in what way these topics enter into the obligatory training of the Faculty in History of the National University of La Plata.

We explore such concerns through four entries. The first presents a general framework of the background in the Academic Unit itself, to then delve into the particularity of the career. The second reference point is the last two Plans of Studies (1993 and 2011), their structures and curricular modifications to derive later in the investigation of the minimum contents that appear there. The third opens towards the analysis of the Chair Programs by selecting, in a representative way, one of each Plan; and then the phallogocentrism in the history investigated and taught is addressed. The fourth and last one considers the voices of teachers, subject of curricular development, with the intention of investigating how they enter, why and what didactic challenges such inclusion implies.

We ask ourselves then, what subjects emerge in those history / s that are taught? Who writes the story? What are the subjects that teach it?

In Institutional and Department terms, these issues, although they become more vigorous since 2016, settle in previous significant antecedents.

In short, a paper that proposes to problematize the configuration of the curriculum and science as cultural, historical, gendered artifacts, in a located key.

Keywords: History, women, curriculum, training, University

Resumo

Estudos de gênero e mulheres ganharam maior visibilidade nos últimos anos. Um avanço tangível não apenas em termos acadêmicos, mas também em nível social e institucional. Neste contexto, estamos interessados em investigar como e de que maneira esses tópicos entram na formação obrigatória da Faculdade de História da Universidade Nacional de La Plata.

Nós exploramos essas preocupações através de quatro entradas. A primeira apresenta um quadro geral do background na própria Unidade Acadêmica, para depois aprofundar na particularidade da carreira. O segundo ponto de referência são os dois últimos Planos de Estudos (1993 e 2011), suas estruturas e modificações curriculares para derivar posteriormente na investigação dos conteúdos mínimos que ali aparecem. A terceira abre para a análise dos Programas da Presidência, selecionando, de maneira representativa, um de cada Plano; e então o falocentrismo na história investigada e ensinada é abordado. A quarta e última considera as vozes dos professores, objeto de desenvolvimento curricular, com a intenção de investigar como elas entram, por que e quais desafios didáticos essa inclusão implica.

Perguntamos a nós mesmos, então, que assuntos emergem naquelas histórias que são ensinadas? Quem escreve a história? Quais são os assuntos que ensinam isso?

Em termos institucionais e departamentais, essas questões, embora se tornem mais vigorosas desde 2016, se estabelecem em antecedentes significativos.

Em suma, um artigo que propõe problematizar a configuração do currículo e da ciência como artefatos culturais, históricos, de gênero, em uma chave localizada.

Palavras chaves: História, mulheres, currículo, treinamento, Universidade.

Agradecimientos

Quisiera agradecer el trabajo y acompañamiento de mis directoras, Adriana Valobra y Stella Abate.

A Ana Julia Ramírez por la entrevista y por brindarme información para construir este mapa y memoria institucional.

A las personas que desde su voz fueron soporte de esta tesis: José Amícola, María Luisa Femenías, Silvia Mallo, Gonzalo de Amézola, Juan Carnagui, Gastón Guzmán y Ada Ferrero.

A lxs docentes del Profesorado en Historia quienes hicieron una pausa reflexiva y aportaron a la indagación.

Asimismo aprovecho la oportunidad para mencionar que, previo a la entrega de la tesis, en el marco del I Ciclo de avances de Tesis "Historia, metodología y género" organizado por la cátedra de Metodología de investigación histórica (FaHCE) generamos una instancia de lectura e intercambio de los capítulos con personas referentes en el tema. Agradezco en este sentido la devolución de quienes contribuyeron en esta instancia: Gonzalo De Amézola, Graciela Queirolo, Verónica Orellano, Silvina Justianovich y Juan Gabriel Luque.

Nuevamente, agradezco a mi directora (y entrevistada) quien fue sostén emocional e intelectual fundamental para llevar adelante este escrito.

En otro orden, agradezco la oportunidad de acercarme a la historia implicando otros sentidos: tambores y baile. La danza africana supo contenerme, también, en movimiento.

Por último, a mis afectos más cercanos por el cariño y paciencia infinita.

ÍNDICE

Introducción.....	6
CAPÍTULO I. Dimensión institucional del currículum.....	12
1. Propuestas político-educativas.....	14
1.1. El género en la determinación social del currículum.....	14
1.2. Un espacio institucional propio: el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG).....	17
1.3. Formación de grado y posgrado en género, dimensiones curriculares.....	21
2. Enseñar historia de las mujeres: ¿campo específico o campo general?.....	27
3. Consideraciones finales.....	33
CAPÍTULO II. Historia de las mujeres, investigada y enseñada, en los Planes de Estudio (1993 y 2011).....	37
1. Mujeres en la historia y la historia de las mujeres.....	39
2. Materias Problema, “solución curricular”. A propósito del Plan 1993.....	44
3. Soluciones curriculares alternativas: talleres del Plan de Estudio 2011.....	51
4. Mujeres mínimas en los contenidos mínimos de los Planes de Estudio.....	57
5. Consideraciones finales.....	61
CAPÍTULO III. Mujeres, historia investigada e historia enseñada: Programas de las materias obligatorias.....	63
1. Mujeres en los componentes del Programa.....	66
2. Género y ciencia. ¿Quiénes escriben la “historia investigada” de los Programas?.....	85
3. Consideraciones finales.....	89
CAPÍTULO IV. El género interpela docentes, sujetos del desarrollo curricular.....	92
1. De cómo nos forma y formamos en género.....	94
2. Enseñar historia con mujeres y perspectiva de género.....	98
3. Desafíos didácticos en torno al ingreso de una historia con mujeres.....	104
4. Consideraciones finales.....	113
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	116
BIBLIOGRAFÍA.....	118
ANEXO.....	129

Introducción

*“Inicié este texto planteando una serie de interrogantes, no con el afán de ostentar respuestas sino con un tenor interpelativo y con el ansia sentipensante de poner en texto mi preocupación”
(Catherine Walsh, 2015: 115)*

El reconocimiento de que somos sujetos situados es un ejercicio caro a la perspectiva de género, que expresamente señala que lejos del sujeto omnipresente del positivismo, debemos consignar desde dónde miramos un problema de investigación para luego, comprender también que nuestra producción como sujeto cognoscente, es una producción situada. Desde esta afirmación comenzaré mi tesis de Maestría. Al estilo de los impresionistas las siguientes líneas persiguen la idea de reunir las pinceladas que originan esta tesis con la intención de recuperar las razones que me llevaron a pensar en esta temática que hoy, se traduce en una investigación.

Me remito entonces a mi trayectoria formativa cuando, como estudiante del Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata, cursé la materia Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia. Traigo a la memoria una de las primeras actividades que se proponían: reflexionar sobre la biografía escolar y sobre los modelos de profesores que, por alguna razón, dejaron una huella en nosotrxs. Luego, en dicho espacio se nos invitó a pensar sobre las decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas: *para qué* enseñar historia en la escuela, *qué* historia enseñar y *cómo* llevarlo adelante. Esos ejercicios me permitieron deliberar, a su vez, sobre mi propia formación de grado, es decir, qué historia me enseñaron, qué historia aprendí, qué saberes y voces estuvieron presentes. En este recorrido, no puedo dejar de recuperar en mi propia trayectoria como estudiante otros tres espacios curriculares: una Materia Problema, Metodología I¹ e Historia General V. La primera, una materia optativa que cursé con la Profesora Adriana Valobra en 2006, me permitió empezar a tomar contacto con temáticas vinculadas a género y feminismo. La segunda, también materia optativa, me dio la oportunidad de bosquejar un proyecto de investigación en el que me propuse indagar en los archivos judiciales, concentrándome en el delito de insultos y calumnias hacia las mujeres en tiempos de Rosas. Respecto a General V, recuerdo claramente la elección del tema especial que preparé en 2010 para rendir el final de la materia. En esa oportunidad busqué vincular la temática de género recorriendo distintas unidades del Programa.

Posteriormente en 2016, como docente del Liceo Víctor Mercante (colegio de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata) participé en dos talleres vinculados con el tema. Uno de ellos, organizado desde la Pro-secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad², permitió que socializara con profesores de los colegios de la propia Universidad y la reflexión colectiva en torno

¹ Dicha materia ofrece herramientas formativas para acercarse a las prácticas de investigación.

² Denominado “Taller sobre Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza”.

a la Educación Sexual Integral (ESI) desde la especificidad disciplinar de cada docente. Este espacio me permitió generar nuevas preguntas y ampliar el campo de interés. Transcurridos diez años de la promulgación de la ESI me pregunté por los alcances de ésta en los diversos niveles educativos, así como las perspectivas estudiadas, los abordajes epistemológicos y metodológicos que me proveyó la formación de grado.

El otro taller organizado por el Liceo, “Construyendo Estrategias de Enseñanza para Nuevos Escenarios Educativos”, si bien se enfocó en pensar la enseñanza secundaria, me proporcionó ideas que nutrieron mis interrogantes mientras simultáneamente definía el tema de investigación en el marco de la Maestría. En este sentido, surgieron preguntas sobre: ¿Qué saberes se despliegan en la carrera como objetos de conocimiento? ¿Qué reflexiones se desarrollan respecto a qué contenidos seleccionar en los Programas? ¿Qué contenidos quedan por fuera y por qué? ¿Qué lógicas de organización/secuenciación de saberes aparecen en estos documentos? ¿Qué elementos se consideran para establecer qué es preciso que lxs estudiantes aprendan y por qué? ¿Qué razones se ponen en juego en las decisiones vinculadas a qué y para qué enseñar? ¿Desde qué criterios se edifican estos contenidos a enseñar? ¿Qué sujetos colectivos sociales se visibilizan y transforman en contenidos a enseñar? ¿Qué relación se establece entre la “historia investigada” (lo historiográfico) y la “historia enseñada” (lo que se enseña) dentro del profesorado? En definitiva, me pregunté acerca de la producción de saberes como expresión de las relaciones de género (Morgade, 2012).

Esta mirada retrospectiva me permite recuperar en mi camino académico elecciones y acercamientos a la temática desde distintas perspectivas y con diversos niveles de complejidad.

Desde esta breve reseña a modo de pinceladas, recupero estas marcas y puedo registrar que fueron reducidas las instancias formativas en las que tomé contacto con estas temáticas, pues accedí principalmente desde espacios optativos y no desde materias obligatorias de la carrera.

Concluida mi formación de grado en 2010, transcurridos hoy ocho años, mi experiencia situada me lleva a preguntarme en qué medida se mantiene esta vivencia y en qué magnitud irrumpen en los espacios curriculares actuales.

Ahora bien, este acercamiento a la historia de las mujeres y perspectiva de género como estudiante y docente de Historia y las preguntas surgidas desde la propia trayectoria, se entranan con interrogantes propios del recorrido de la temática.

En efecto, los estudios de historia de las mujeres y de género han tenido un importante desarrollo en el campo de la investigación y han logrado posicionarse académicamente, evidenciando la importancia de visibilizar nuevos sujetos para sugerir interpretaciones alternativas a las existentes. Sin duda, la historiografía ha sido una de las disciplinas pioneras en promover estas indagaciones (Scott, 1996; Barrancos, 2005; Valobra, 2005, 2010; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009). Esta nueva área de desarrollo disciplinar ha ido acompañada por estudios que abordan la problemática de la inserción de las mujeres en la Universidad mostrando el importante progreso numérico y

cualitativo aunque aún existe lo que se denomina un “techo de cristal” (Tiramonti, 1995; Rodigou, Blanes y Domínguez, 2013; Morgade, 2018).

Desde los años ´70, la historia de las mujeres comenzó a construir un campo académico que hoy ha ganado un lugar legítimo. Circunscribiéndonos al plano nacional, este terreno ganado en el exterior no tuvo atisbos en Argentina durante los tiempos de dictadura cívico-militar, sino que se multiplicó a partir del renacer democrático del ´83. El campo historiográfico se amplió y diversificó, y junto a este florecimiento, la historia de las mujeres tomó vigor con la perspectiva de género. Sin duda, la historiografía ha sido una de las disciplinas pioneras en promover estas indagaciones. Referenciar estos datos, nos permite plantear si esta atmósfera investigativa habilitó la posibilidad de visibilizar estas temáticas en el currículum universitario. Nos preguntamos: ¿qué lugar se le ha otorgado a estos enfoques? ¿Cómo, cuándo y por qué han ingresado como categoría explicativa? (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009).

Partir de estas premisas permite analizar la historia desde las construcciones sociales, pensar en lxs sujetos y en las modalidades colectivas que han cimentado el pasado y, asimismo, nos coloca no sólo frente a la historia como proceso sino también a la historia como disciplina; en definitiva, una historia que se enseña y aprende. En esta clave, Pilar Maestro González (2001) sostiene que quienes enseñamos Historia tomamos una multiplicidad de decisiones y entre éstas aflora la propia concepción de Historia que se posee. La práctica pedagógica no resulta neutral, por el contrario, es una práctica política generizada. Es desde el currículum estructural-formal, es decir, las disposiciones oficiales de los Planes y Programas de Estudio (De Alba, 1998) como desde el currículum en acción, que se manifiestan estas interpretaciones de la Historia, evidenciando una concepción de ésta, no neutral y arbitraria que incide en el modo en que problematizamos, entre otros aspectos, las relaciones de género.

Pensar en la historia enseñada nos retrotrae a los espacios de formación, formales e informales. Cada quien porta en su haber diversas experiencias que pueden remitimos a nuestra biografía escolar, el pasaje por la escuela primaria y secundaria, pero en este caso en particular, nos interesa detenernos en la formación universitaria en grado. Mariela Coudannes Aguirre (2010) afirma que se ha escrito mucho sobre la transposición de contenidos en lo que respecta a la enseñanza media en Argentina, pero el debate ha sido menor en el nivel universitario. Éste ámbito resulta de nuestro interés ya que nos convoca a problematizar qué sujetos son los que se visibilizan en la historia que se enseña en las Universidades, en este caso, dentro de la Universidad Nacional de La Plata.

La elección de esta institución no resulta arbitraria, puesto que esta casa de estudios ha sido pionera en el abordaje de la temática de mujeres a partir de los años ´80 y ´90 con la creación de cátedras libres y luego, con la incorporación de materias específicas en la carrera de grado. Por otra parte, los avances en la visibilización dentro de la FaHCE resultan notorios: la consolidación del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG), erigido en 2007, la creación

de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidad originada en el 2012, la conformación de una materia “Introducción a la teoría feminista y de género” (2016) como asignatura optativa ofrecida para todas las carreras de dicha Unidad Académica, así como los recientes talleres de sensibilización realizados en el marco de los cursos de ingresos (2018). Dichos espacios de investigación, enseñanza y agregamos el de extensión, atienden tales inquietudes.

En este marco nos interesa indagar qué sucede en el Profesorado de Historia, qué modificaciones han surgido en torno a los actores sociales que aparecen en su enseñanza y, a su vez, qué continuidades persisten.

En una instancia de formación de grado, emergen una multiplicidad de Historias que se enseñan: diversos contextos históricos y geográficos, enfoques de cátedra, así como también quienes ejercen la docencia. Ese trayecto formativo deja rastros que forjan, de manera consciente o inconsciente, la concepción que se tiene por ésta, del mismo modo que se deja una influencia a la hora de enseñarla. Como sostiene Raquel Coscarelli (2014), el currículum universitario condensa una pluralidad de saberes académicos, con un alto grado de especificidad. En esa variedad y esa especialidad de saberes que traman el nivel, nos interesa bucear sobre la visibilidad de las mujeres en una perspectiva de género, que revitalice la mirada relacional en la formación del Profesorado en Historia. Nos referimos a que hay decisiones detrás de su enseñanza que implican un posicionamiento epistemológico, pedagógico e ideológico.

Nos preguntamos, entonces ¿cómo ingresan estas temáticas dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Profesorado de Historia? ¿Qué cambios, en términos de visibilidad, se observan entre el Plan de Estudios del 1993 y del 2011? ¿Qué sucede en los Programas de cátedra? ¿Qué plantea cada docente de dichos espacios curriculares frente a su enseñanza?

Desde este encuadre, se estructura el problema de investigación a partir de evidenciar que no hay hasta el momento, un estudio que permita comprender de qué modo, esta importante producción académica vinculada a una historia de las mujeres y género, es incorporada en el Profesorado de Historia. Sobre este campo fértil nos interesa posicionar nuestra investigación para comprender cómo ingresan las mujeres como sujetos y la mirada relacional dentro de la formación histórica obligatoria de la carrera.

Se organiza el desarrollo de la investigación en cuatro instancias de profundización (traducidas cada una de éstas en capítulos) para los que utilizamos como concepto ordenador el de currículum elaborado por Alicia De Alba (1998). Esta categoría considerada como una composición de aspectos culturales, es decir, prácticas, conocimientos y creencias que traman una propuesta política-educativa particular, desde una mirada procesual-práctica contempla, por tanto, un desarrollo histórico, situado y agregamos, generizado. Como expresa Tadeu Da Silva (1999), el currículum resulta un artefacto de género (o tecnología de género según Teresa De

Lauretis, 2000) en donde no sólo se corporiza sino también produce relaciones de género. Otra categoría presente y que atraviesa nuestra indagación es la de justicia curricular. Dicho término apunta a un currículum inclusivo en tanto “sentar a los desfavorecidos a la misma mesa en la que los privilegiados ya están comiendo” (Connell, 1997: 74).

En esta línea, el capítulo I presenta una mirada institucional, dimensión que pone en acción la síntesis a la cual se arriba para posteriormente detenerse en el análisis de la carrera. Luego, en el capítulo II, nos centramos en el currículum estructural-formal, siguiendo a De Alba (1998) nos referimos a los Planes de Estudios. Otras dos categorías que sostienen el capítulo son historia investigada e historia enseñada, frecuentemente utilizadas para pensar la escuela media (Zavala 2014 y 2006; Feldman, 2010; Barros, 2008; De Amézola, 2008; Maestro González, 1997; Finocchio, 1991), las traemos al campo universitario, ámbito donde se investiga y enseña, lo cual supondría romper el binarismo entre investigar y enseñar. El capítulo III se sostiene sobre estas tres categorías y profundiza en el análisis de los Programas de cátedra. El IV y último, aborda los sujetos sociales del desarrollo curricular. De Alba (1998) expresa que estos sujetos involucran tanto a docentes como estudiantes quienes hacen del currículum una práctica cotidiana. En esta oportunidad, como expresamos, nos centramos en los docentes como productores de un saber pedagógico situado, construido desde y en la práctica (Edelstein, 2015).

De esta manera, anticipamos que el capítulo I. *Dimensión institucional del currículum*, ofrece dos ejes: el primero se refiere a las políticas educativas que lleva adelante la FaHCE vinculadas a género; éste, a su vez, se detiene en la determinación social y curricular (De Alba, 1998). Luego, abre hacia la investigación a partir de las líneas institucionales trazadas desde el CINIG finalizando con la presentación de los espacios afines en las áreas de extensión y docencia. El segundo, recorta el análisis hacia el Departamento de Historia, allí se exhiben los antecedentes de enseñanza de estas temáticas en la carrera. En esta clave, hallamos que emergen principalmente desde las materias optativas, específicamente las “Materias Problema” (asignaturas dedicadas a trabajar en torno a una problemática específica de estudio). Esto da pie para ahondar acerca del lugar que ocupan estos contenidos en la estructura curricular de la carrera, sintetizado a partir del interrogante: ¿campo específico o campo general?

El capítulo II. *Historia de las mujeres, investigada y enseñada, en los Planes de Estudio (1993 y 2011)*, toma como objeto de análisis los últimos dos Planes de Estudio de la carrera. Se analizan los documentos en su contexto de aprobación, las principales tensiones y acuerdos a los que se arriba junto a la configuración final para posteriormente, explorar qué espacios curriculares obligatorios de la carrera visibilizan cuestiones de género y mujeres. Indagamos tales preocupaciones a través de los contenidos mínimos que se detallan por materia, en los respectivos documentos.

El capítulo III. *Mujeres, historia investigada e historia enseñada: Programas de las materias obligatorias*, analiza como su título anticipa los Programa de cátedra de las “materias troncales-

obligatorias”, pertenecientes a la formación histórica del profesorado. Exploramos esto a partir de realizar dos cortes temporales. Es decir, tomamos como referencia el año 1999 y 2017 como fechas aleatorias, ahondando en dos de los componentes del Programa: contenidos y bibliografía. Además el capítulo reflexiona sobre la autoría de los textos que se presentan en los Programas 2017, examinando qué porcentaje de autores y autoras aparecen allí. Para esto, seleccionamos un Programa representativo del bloque introductorio y de las materias generales, americanas y argentinas.

Por último, el capítulo IV, *El género interpela docentes, sujetos del desarrollo curricular*, recupera la experiencia de quienes enseñan en la carrera. A través de un formulario virtual enviado a 60 docentes, se obtuvieron 40 respuestas y en base a éstas, se organizó un análisis cualitativo dividido en tres apartados. El primero recupera las voces de las docentes entrevistadas quienes expresan los motivos por los cuales se “encuentran” con estas temáticas. El segundo focaliza cuándo y qué motiva la inclusión de estos temas en las cátedras. Por último, el tercero aborda los desafíos que transitan estxs docentes ante su enseñanza.

Así, convocamos a reflexionar desde una perspectiva de género, sobre la inclusión de la historia de las mujeres en la formación del Profesorado en Historia. La propuesta es poner en cuestión el conocimiento y el currículum explorando las “formas por las que –se dice- llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras” (Lopes Louro, 2012: 115). En suma, se trata de indagar sobre sujetos, saberes y problemáticas que traman la Historia.

CAPÍTULO I

Dimensión institucional del currículum

En los últimos años, impulsadas por un creciente y cada vez más visible movimiento feminista, han aumentado las demandas sociales en contra de las violencias sexistas (las masivas marchas por #NiUnaMenos realizadas los 3 de junio de 2015, 2016, 2017 y 2018, la concurrida celebración del 33° Encuentro Nacional de Mujeres, en la ciudad de Trelew (Chubut) en octubre de 2018, así como las convocatorias al Paro Internacional de Mujeres, #8M). En este sentido, como expresan Abate y Orellano, “el escenario actual requiere el despliegue de políticas educativas que reinterpreten el vínculo de la Universidad con la sociedad atendiendo a las demandas sociales y de formación” (2015: 5). No obstante, ese movimiento feminista no es nuevo y su vinculación con el ámbito académico, tampoco. La potencia actual del tema requiere reconocer un proceso de cimentación a lo largo del tiempo. Bajo estas premisas, la propuesta de este apartado se centra en reconstruir cómo se fue configurando y haciéndose visible el ingreso del estudio de las mujeres y la perspectiva de género en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) y, particularmente, dentro del Departamento de Historia. La idea es presentar espacios, discusiones y recorridos, que en dicha Unidad Académica se direccionan hacia esas “reinterpretaciones”.

Conceptualmente, la noción de currículum será la que estructurará nuestras preocupaciones. Diversos autores aportan para su comprensión y análisis. Alicia de Alba define al currículum como “síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa” (1998: 60). Por su parte, Tomaz Tadeu Da Silva (1999) expresa que la epistemología no resulta neutral y que por tanto se refleja allí una posición dominante y en la medida en que se expresa esa epistemología dominante (que es masculina) también el currículum se manifiesta masculino. Asimismo, el autor plantea entonces que el currículum es un artefacto de género, “un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género” (1999: 50). Teresa De Lauretis (2000) presenta una idea semejante a partir de la categoría *tecnología de género*, entendiendo por ésta que el género no es algo dado o que exista originariamente en los seres humanos. Entiende tal concepto como el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales, debido al despliegue de una compleja tecnología política. Así, el currículum, como artefacto de género como plantea Da Silva o tecnología de género según De Lauretis, se encuentra teñido por esos efectos producidos en los cuerpos, en los comportamientos, en definitiva, en las relaciones sociales.

Partiendo de estas premisas teóricas, planteamos el siguiente capítulo a fin de presentar un análisis bajo una mirada curricular centrada en la dimensión institucional particular o específica (De Alba, 1998). Así, proponemos una indagación que rastrea y problematiza la emergencia de la perspectiva de género (y mujeres) dentro de la FaHCE para posteriormente, focalizarnos en la carrera de Historia. Por su parte, De Alba señala el carácter histórico, por tanto no lineal ni mecánico, del

devenir curricular (1998: 74). En este sentido, destacamos que, durante los años '80 y '90, las temáticas en torno a género y mujeres se abordan dentro de la FaHCE a partir de cátedras libres, y luego, a partir de la incorporación de seminarios específicos de grado. Asimismo, el cambio de milenio trae aparejado nuevos espacios institucionalizados. Se crea un centro de investigación específico, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG), en 2007, una carrera de posgrado en 2012, se conforma una cátedra optativa ofrecida a todas las carreras de la Facultad en 2016 estructurada en función a estas temáticas. A su vez emerge el cuestionamiento a la heteronormativa a partir de la implementación de los baños universales. Asimismo, se registra una reciente innovación institucional que se manifiesta en la Pro-secretaría de Géneros y Políticas Feministas (mayo de 2018)³. Lo anteriormente expuesto refleja cómo los estudios de género y mujeres fueron visibilizándose y ganando terreno en las áreas de enseñanza, investigación, extensión y en la propia vida institucional.

Para sustentar esta indagación realizamos nueve entrevistas sobre una base de preguntas semiestructuradas, contando con voces de diversos actores claves que forman o formaron parte de dicha Unidad Académica. En virtud de esto, nos pareció significativo, en primer lugar, entrevistar a quienes fundaron el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) con la intención de recuperar la historia de uno de los emblemas institucionales que hizo visible esta perspectiva e interiorizarnos sobre el proceso de su creación. Realizamos, para esto, un racconto histórico que describe aspectos notables de dicho espacio. Entrevistamos a sus ex Directores, José Amícola⁴ y María Luisa Femenías⁵, y a la actual Directora, Adriana María Valobra (también docente de la carrera de historia)⁶. Por otra parte, entrevistamos a la profesora Silvia Mallo⁷, quien participó de los primeros encuentros donde se delineó la creación de este Centro. Mallo, temprana figura faro en el tema, ha realizado investigaciones sobre las mujeres en la época colonial. Entrevistamos además a Ana Julia Ramírez⁸, en su rol de Secretaria Académica de la FaHCE (2010-2014, 2014-2018); a

³ En conversación personal con dicho espacio institucional, la Prosecretaría nos ha provisto de información sobre sus alcances y objetivos. Entre ellos, menciona aportar a la sensibilización y formación social sobre las problemáticas de géneros; introducir la perspectiva de género en el ámbito académico de manera transversal; identificar la manera en que las relaciones de género se hacen presentes en el espacio educativo de la FaHCE y cómo se manifiestan entre su comunidad a fin de intervenir desde la elaboración de políticas institucionales; construir lazos de articulación institucional y social con diversos sectores de la comunidad con el propósito de posicionarse como actores/interviniente en la agenda social.

⁴ José Amícola profesor desde 1986 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, en la cátedra de Introducción a la literatura de la Carrera de Letras. Se doctoró en Alemania en 1982 con una tesis sobre Roberto Arlt. La entrevista al profesor se realizó el 13 de octubre de 2017 por videollamada.

⁵ María Luisa Femenías profesora titular desde 1997 de la cátedra Antropología Filosófica, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Se doctoró en Filosofía, en la Universidad Complutense de Madrid. Fue Directora del CInIG. Actual Directora de la Especialización en Educación en Género y Sexualidades, FaHCE. La entrevista a la profesora María Luisa Femenías se realizó en un bar en CABA el 12 de octubre de 2017.

⁶ Adriana Valobra es Doctora en Historia, Directora del CInIG y profesora Titular de la materia Metodología I y Problemas de Historia Argentina -donde aborda temas de mujeres y género- de la carrera de Historia. Es investigadora de Conicet. La entrevista se realizó el 14 de diciembre de 2017 en su casa en La Plata.

⁷ Silvia Mallo, docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora Titular de la materia Historia Americana I de la carrera de Historia, desde 2002 a 2012. Dicha información la ha facilitado la oficina de Personal de la FaHCE. La entrevista se realizó en un bar en CABA el 20 de octubre de 2017.

⁸ Ana Julia Ramírez se desempeña como Secretaria Académica (2010-2014, 2014-2018). Profesora Adjunta de la materia Historia General V, FaHCE. La entrevista se realizó en la FaHCE, el 11 de diciembre de 2017.

Juan Luis Carnagui,⁹ Secretario del Departamento en Historia (2010-2014, 2014-2018); y a Gonzalo de Amézola¹⁰, Director del Departamento de Historia durante el 2003-2007.

Además, incorporamos voces de otros claustros: Gastón Guzmán¹¹, miembro del Claustro de Graduados de Junta asesora departamental por el Departamento de Historia, y por último, a Ada Ferrero¹², Presidenta (al momento de realizar la indagación) del centro de estudiantes de la Facultad, por la agrupación Aule, y estudiante de la carrera de Historia.

En función de la información relevada, diseñamos una propuesta de análisis organizada en torno a dos ejes. El primero se dirige a presentar qué políticas educativas vinculadas a género lleva adelante la Facultad. Este eje comprende por un lado un estudio que vincula la determinación social y curricular, por otro, la investigación y extensión a través del CInIG y por último, cuestiones referidas a espacios de formación destacando áreas en grado y posgrado. El segundo eje circunscribe la mirada sobre el Departamento de Historia, situando los antecedentes de la enseñanza de estas temáticas en la carrera y a la vez, problematiza si éstas pueden plantearse sólo o puntualmente en espacios determinados de la carrera o si pueden incluirse como tema, dimensión o categoría que atravesase todas o un gran porcentaje de las materias. Sintetizamos este planteo a partir de pensar en la enseñanza de la temática de mujeres en términos de pregunta: ¿campo específico o campo general?

Pensar hoy la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia resulta no sólo un interrogante que se potencia por la propia coyuntura que impone la necesidad de reinterpretar el vínculo entre la Universidad y la sociedad, como plantean Abate y Orellano, sino, también, por visibilizar y darle entidad a un corpus historiográfico (historia investigada) existente, consolidado y sustancioso que tiene interesantes matices por aportar a la historia enseñada¹³, tensionando de esta manera las narrativas historiográficas hegemónicas (D'Antonio, 2012/2013).

1. Propuestas político-educativas

1.1. El género en la determinación social del currículum

El marco de movilizaciones sociales a las que aludimos anteriormente y De Alba denominada determinación social, impacta e influye de alguna manera en la determinación curricular (1998: 75-78). En relación a estas categorías, en efecto, entendemos que algunas Universidades Nacionales se sumaron al debate y a la creación de normativas atendiendo algunas de estas demandas sociales. Al respecto, Florencia Rovetto y Noelia Figueroa, (2017) esbozan que, hasta el 2014, la

⁹ Juan Carnagui es Doctor en Historia. Secretario del Departamento de Historia (2010-2014, 2014-2018). Profesor adjunto de Introducción a la problemática contemporánea. Investigador UNLP con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones Sociohistóricas (CISH). La entrevista se realizó en la FaHCE, el 29 de noviembre de 2017.

¹⁰ Gonzalo de Amézola. Docente e investigador. Se desempeñó dentro de la FaHCE como Secretario Académico (1998-2001). Fue Director del Departamento de Historia (2003-2007). Profesor Titular de la materia "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia". La entrevista se realizó en un bar en Gonnet, el 5 de octubre de 2017.

¹¹ La entrevista a Gastón Guzmán se realizó en un bar en La Plata, el 17 de octubre de 2017.

¹² La entrevista a Ada Ferrero se realizó en la FaHCE, de octubre de 2017.

¹³ Las categorías, "historia enseñada" e "historia investigada", se analizarán en profundidad en el siguiente capítulo.

única Universidad que contaba con un protocolo específico dirigido hacia la prevención, identificación y sanción de la violencia de género era la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén y Río Negro). Posteriormente, en el 2015, con la creación de la “Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias”, comienzan a sumarse otras Universidades Nacionales a favor de la creación de diversos dispositivos. Las autoras mencionan que, hasta el momento, resulta minoritario el número de Universidades que dieron legitimidad a dichos reclamos. Entre las Universidades que comenzaron a trabajar y a elaborar estos documentos se encuentra la Universidad Nacional de La Plata, además de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de General San Martín, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, La Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional de Quilmes, y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Misiones. Como expresamos, éstos son los espacios que hasta el momento cuentan con protocolos específicos aprobados. Sin embargo, como plantean las autoras, si contemplamos las cincuenta y siete Universidades Nacionales del país, sólo las mencionadas -muy pocas universidades respecto del total- están abordando y abriendo el debate sobre el tema.

La Universidad Nacional de La Plata aprobó en octubre de 2015 el Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género¹⁴, sustentado en los principios que sostiene el *Programa contra la violencia de género de la UNLP*, dependiente de la Dirección General de Derechos Humanos de la Universidad. Vinculado a esto, una de las autoridades entrevistadas indica que el protocolo es el resultado de la consolidación del Programa de la Universidad y que muchos miembros de la Facultad colaboraron en dicho armado. Por su parte, una docente señala con respecto de las situaciones de violencia:

lo que intentará el protocolo es advertirlas, sancionarlas, y a futuro, erradicarlas. La existencia de un protocolo te habla de la necesidad de pensar estos temas, pero también, de una decisión política de pensarlo, el tema es cómo se va a ir implementando.

A su vez, otro de los entrevistados alude al mismo manifestando que:

Desde la implementación del protocolo en adelante, y el crecimiento y fortalecimiento que ha tenido el movimiento de mujeres, se han producido distintos hechos de denuncias, de distinto tipo de violencia de género, algunos más graves que otros. Hay, en torno a eso, una cuestión que repercute mucho a nivel institucional y que, ahí, siento que todavía las instituciones -en su propia composición- suelen ser por demás rígidas en algunos aspectos. Allí hay algo que todavía no termina de encontrar su

¹⁴ Universidad Nacional de La Plata. Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata. Octubre 2015. Dirección del Consejo Superior. Presidencia. Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/normativa/protocolo-de-actuacion-ante-situaciones-de-discriminacion-y-o-violencia-de-genero-en-la-universidad-nacional-de-la-plata/@@display-file/archivo/Protocolo%20de%20actuacion%20en%20casos%20de%20violencia%20de%20genero.pdf>

cauce y, de alguna manera, satisfacer un poco las expectativas de quien denuncia que está en una situación de vulnerabilidad, porque bueno, es un tema que ha estado por demás silenciado, durante mucho tiempo.

Lo que manifiestan las personas entrevistadas es que se evidencia una transformación a nivel Institucional-curricular tras la elaboración de un protocolo que intenta darle voz y entidad a las denuncias, cuando se atestiguan hechos de violencia de género y discriminación dentro de la Institución. En este punto, volvemos a lo que expresan Abate y Orellano (2015) sobre que el contexto actual demanda políticas educativas que “reinterpreten” y acerquen el vínculo entre la Universidad y la sociedad, considerando las demandas sociales y de formación como acciones que mueven al currículum, como artefacto o tecnología de género, desafiantes de lo instituido. Estas demandas han encontrado un lugar incipiente donde poder alojar y enmarcar problemáticas de tal contingencia¹⁵. Estos elementos de determinación social pujan por una visibilidad y asidero institucional. En ese sentido, no dejamos de lado de qué modo se implementará ese instrumento ya que la consecución de los casos requiere también un trabajo de reflexión, no sólo sobre la acción incorrecta, sino, a su vez, sobre la propia institución.

La participación y representación de los y las estudiantes, pensándolos como sujetos del desarrollo curricular, según De Alba (1998) resulta clave. Así, por una parte, el proyecto de los baños universales que llevó adelante la agrupación estudiantil Lupas en la propia Unidad Académica, en el 2014, es un ejemplo. Esta acción resulta de la crítica a un dispositivo arquitectónico el cual refuerza el binarismo y actúa de manera silenciosa y efectiva como tecnología de género¹⁶. El debate en torno a la implementación de los baños universales hizo posible visibilizar ese ordenamiento institucional, así como lo socialmente construido y naturalizado. Por otro lado, las entrevistas informan que desde el 2016 se impulsan asambleas de mujeres del Centro de Estudiantes, donde participan compañeras de todas las carreras y que las mismas resultan novedosas porque todavía no se han implementado en muchas Facultades. En la dinámica de propuestas de reafirmación de los temas de género, en la FaHCE se ha planteado, también, la paridad de género en todas las listas estudiantiles en vistas de que, en general, los primeros cargos suelen ocuparlos los estudiantes varones. Este aspecto, no obstante, no tuvo impacto en otros claustros donde también hay cargos electivos. Así, se tejen otras iniciativas que forman parte del ámbito universitario, de la configuración Institucional. Es decir, lxs sujeto de

¹⁵ En esta clave, resulta oportuno, también, nombrar el corpóreo reclamo que se está llevando adelante en al menos diecisiete (17) Facultades de Chile. Diario El Demócrata. “Estudiantes toman facultades en Chile por protestas ante violencia de género”. 17 de mayo de 2018. Disponible en: <http://eldemocrata.com/estudiantes-toman-facultades-en-chile-protestas-ante-violencia-genero/>

¹⁶ Este aspecto puede retomarse en Luque, J. G. (2016). *Estudio de caso: Los baños universales para todas las corporalidades, identidades y sexualidades en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Graduados e Investigadores en Formación. La Plata, 19, 20 y 21 de octubre de 2016. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

desarrollo curricular, en este caso lxs estudiantes, resultan generadores de cambios y transformaciones¹⁷(De Alba, 1998).

Cerramos este primer eje con la expresión de uno de los profesores referentes en la temática quien manifiesta: “una vez que uno ingresa en estas temáticas, no se puede dar marcha atrás”. Y esto mismo que se señala se refleja en el fortalecimiento y crecimiento de los espacios de investigación y formación donde la dimensión social, las demandas sociales, así como las estudiantiles, se cuelan modificando el devenir institucional. Esta cuestión, no obstante, como veremos más adelante, no es la única manera de ingreso de los temas en la agenda universitaria. Es decir, si bien en este marco la vinculación con las demandas sociales es evidente, ello no significa que siempre haya sido así o que no pueda surgir por otras cuestiones esa transformación. Aquí consignamos la incidencia del componente social sobre el institucional y, luego, repensaremos el sentido de las relaciones entre ambos componentes del currículum.

1.2. Un espacio institucional propio: el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

Pensar en la ciencia implica, entre otros aspectos, reflexionar sobre su construcción. Partimos de la idea de que la ciencia es resultado de una construcción social, como así también lo es la categoría de género; lo construido socialmente como “femenino” y “masculino”. En este sentido destacamos los planteos de dos teóricas feministas: Evelyn Fox Keller (física) y Donna Haraway (bióloga, antropóloga). En la introducción de su ya clásico *Reflexiones sobre género y ciencia* (1991), Fox Keller plantea cómo, a mediados de los '70, sus investigaciones fueron interpeladas por otras preguntas:

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

Para Fox Keller la efervescencia política de la década de los '60 alimenta los estudios sociales de la ciencia. Este clima da impulso a los movimientos de mujeres y, a su vez, al desarrollo de la teoría feminista: “tarea fundamental de la teoría feminista ha sido remediar la ausencia de mujeres en la historia del pensamiento social y político” (1991: 14). Fox Keller argumenta que la perspectiva feminista de las ciencias naturales sitúa la objetividad, la razón y la mente asociado a algo masculino y la subjetividad, el sentimiento y la naturaleza a lo construido socialmente como

¹⁷ En el siguiente apartado nos detendremos en este punto. Ante reclamos de estudiantes se logra incorporar un nuevo artículo al Régimen de Enseñanza y Promoción, habilitando el uso de lenguaje no sexista.

femenino. Consecuencia de esto, se excluye a las mujeres en la práctica de la ciencia. Por tanto, la ciencia ha sido producida, mayoritariamente, por varones, blancos y de clase media. La autora concluye este apartado introductorio exponiendo:

En tanto que mujer, y en tanto que científica, el estatus de marginada me lo regalaron. El feminismo me permitió explotar ese estatus como un privilegio. Comencé a considerar que la red de asociaciones de género que se da en el lenguaje característico de la ciencia no era natural, no era auto-evidente, sino contingente y aterrador (1991: 20).

Y en este mismo sentido, Donna Haraway plantea:

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

Situar este marco conceptual, habilita a reparar en la importancia de la creación de un centro de investigación edificado en esta clave. Un espacio de investigación que habilita, entonces, otros posicionamientos, otros sujetos/objetos de estudio, otras formas de pensar y hacer ciencia. Destacamos, entonces, la creación del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG), en términos formales, en junio de 2007. Ese día, la Secretaría de Ciencia y Técnica, de la Universidad Nacional de La Plata, toma conocimiento de la disposición R. n ° 49/ 07 del Consejo Superior, aprobando la creación del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG). Antecedentes a la creación del CInIG diversas reuniones auto-gestionadas entre docentes de la casa de estudios.

Ahora bien, nos preguntamos por qué fue necesario e importante crear un centro de investigación de tales características, cuáles fueron las razones por las cuales se decidió fundar este espacio, cómo surgió la idea, cómo lo llevaron a la práctica. Las entrevistas realizadas a quienes ocuparon las dos primeras direcciones nos han provisto de información valiosa para comenzar a contestar estas preguntas. En función de éstas mencionamos que, alrededor del 2005, se reunieron en varias oportunidades docentes de la Facultad convocados a partir de información que recabaron en los Proyectos de Incentivos a docentes investigadores. A través de la lectura de sus títulos, podían darse cuenta de las intenciones de investigación y líneas de trabajo. Seleccionaron allí nombres de docentes que habían presentado Proyectos vinculados al estudio de género y mujeres. Se resalta la importancia de crear este centro desde una mirada interdisciplinaria y que, desde Decanato, colaboraron mostrándoles qué Proyectos había vinculados al tema. Se llevaron a cabo varios encuentros, pero “nos consolidamos aquellos que no tenían competencia establecida en el CONICET, en un área determinada”, arguye uno de los testimonios. El núcleo fundante del

CINIG estuvo conformado por José Amícola (carrera de Letras), María Luisa Femenías (carrera de Filosofía), Anna Candreva¹⁸ (carrera de Ciencias de la Educación), Amalia Eguía¹⁹ y Silvia Mallo (carrera de Historia). Según uno de los testimonios,

A mediados del 2005, presentamos el proyecto. En ese momento, estaba Juan Piovani,²⁰ quien nos apoyó muchísimo, en un principio estaba De Diego y después cambió la gestión con Ana Barletta. Antes de ponernos a trabajar, se habló con las autoridades. Las autoridades apoyaron pidiendo un proyecto para ver si era viable. Se presentó el proyecto, lo aprobó el Consejo Académico de la Facultad, luego la Universidad, después volvió, y como nos faltaba una categoría más, participó Enrique Foffani²¹, de Letras, que trabajaba literatura de mujeres en ese momento y pertenecía a la cátedra de Zanetti. Él, en el sentido estricto nunca perteneció a la organización del CINIG, pero colaboró con nosotros apoyándonos con su firma, por la categoría que él tenía, necesitábamos “x” cantidad de personas con categoría III y no teníamos y, en ese sentido, él firmó, fue muy generoso.

Se desprende del testimonio, por un lado, la intención y decisión política de crear un centro haciendo foco en la mirada de género, y por otro, una cuestión más “técnica”, de carácter normativo que responde a esa necesidad de cumplir con los requerimientos de esas categorizaciones. Luego, se impulsó una nueva generación y se fueron incorporando quienes hicieron sus primeros pasos en la investigación con temáticas de género como foco principal:

Y después los chicos por categorizar, reunimos a quienes les interesaba presentarse en las becas de Universidad o de CONICET. Les bajaban puntos porque no tenían lugar específico de radicación. Entonces, ese fue un argumento fuerte para que estos chicos tuvieran más posibilidades, y fue un argumento que le interesó mucho tanto a la Facultad como a la Universidad.

Hoy, a más de diez años de la creación del CINIG, según testimonia una entrevistada, el objetivo actual es fortalecerlo desde el punto de vista institucional y académico y en áreas de extensión. Respecto a lo académico, los proyectos de investigación actualmente están vinculados con temáticas de cuerpo, violencia, enseñanza y relecturas históricas²². Por otra parte, se ha fomentado la conformación de Grupos de Estudio enmarcados en las directivas del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) a fin de promocionar, entre las generaciones más jóvenes, las instancias formativas y de diálogo interdisciplinar propias del

¹⁸ Anna Candreva docente de la FaHCE, Profesora Titular de la materia Fundamentos biológicos de la Educación, asignatura que pertenece a la carrera de Ciencias de la Educación. Investigadora UNLP con lugar de trabajo en Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

¹⁹ Amalia Eguía, Directora de Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS). Investigación Principal Conicet, con lugar de trabajo en Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS).

²⁰ Juan Piovani se desempeñó como Secretario de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (2005-2010).

²¹ Enrique Foffani, Miembro de Comité científico de Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria (CTCL) Profesor Titular de Literatura Latinoamericana II.

²² Están encabezados por Mabel Alicia Campagnoli, quien dirige el proyecto: “Biopolíticas y violencias: aportes para una filosofía del cuerpo”; Viviana Seoane, dirige el proyecto: “Violencia de sexo-género en la interseccionalidad de clase, etnicidad, generación y discapacidad, en territorios sociales y escolares, Valeria Sardi dirige: “formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?” y Adriana Valobra, dirige: “Relaciones de género, derechos y proyectos modernizadores en la Argentina, 1821-1970”.

Centro. Por otra parte, resulta de interés señalar la creación de la revista *Descentrada*²³. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, de periodicidad semestral que publica artículos originales e inéditos, ensayos, reseñas bibliográficas y entrevistas. La misma intenta reflejar la intención de dar espacio tanto a lo académico como a referentes y espacios de militancia: “la idea es transmitir a través de la revista las líneas que estamos trabajando”, comenta la Directora. La revista resulta una producción que combina líneas de trabajo del Centro, un producto joven con una proyección de crecimiento y consolidación. Por último, mencionamos las Vº Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades, tituladas: “Desarmar las violencias, crear las resistencias” que se llevaron a cabo en julio de 2018 en una nueva edición que reunió a más de doscientas participaciones.

Una de las áreas que se ha desarrollado en el Centro es la Historia de las mujeres donde se abordan estudios sobre salud y campo médico, participación política, profesionalización, universidad, trabajo y justicia con perspectiva socio-histórica²⁴. Los desarrollos historiográficos de este grupo nos interesan en la medida en que se incorporan a los Programas de cátedra de distintas materias tanto de historia como de metodología de la investigación, algunos de cuyos aportes rastreamos más adelante.

Otra de las apuestas importantes del Centro es la de abrirse hacia otras áreas que vinculen el acervo intelectual con tareas de sensibilización sobre temáticas de género²⁵. En ese sentido, una de las entrevistadas destaca el número creciente de participantes, tanto de la comunidad académica como de organizaciones sociales, y agrega que les interesa reforzar el vínculo con algunas agrupaciones y movimientos feministas, en especial, de la ciudad de La Plata, como el acompañamiento que se realiza sobre el Cupo Laboral Trans, la erradicación de la violencia contra las mujeres o Educación Sexual Integral.

La organización de las actividades de extensión, transferencia y sensibilización en temáticas de género no son privativas del CINIG, pero en los últimos años, los proyectos de Extensión que se radican en la Secretaría de Extensión de la FaHCE han provenido, especialmente, del mismo. Ello se inscribe no solamente en la dinámica actual de vinculación con la sociedad y el compromiso en las temáticas de género, sino también, en la importancia de la incorporación de una dimensión sensible en el ámbito de la racionalidad académica, una forma “emocional” de acercamiento al tema de género. El CINIG ha estado atento a estos temas y ha concurrido ante convocatorias de

²³ *Descentrada*, Revista Interdisciplinaria de feminismos y género. ISSN 2545-7284. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CINIG. IdIHCS. CONICET. Disponible en:

<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/>

²⁴ El grupo de investigación es el dirigido por la Dra. Valobra. Pueden confrontarse sus aportes en <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/modernizacion-en-clave-de-genero-argentina-1880-1970/>

²⁵ Siguiendo este ordenamiento mencionamos algunas cuestiones de índole Institucional, como por ejemplo, se consensuó un Estatuto de funcionamiento interno del Centro (El mismo se elevó a la Secretaría de Investigación para su revisión). Por su parte, el Consejo Directivo se amplió, incorporándose las profesoras Viviana Seoane y Nadia Ledesma Prietto (la Dra. Nadia Ledesma Prietto se desempeña como Ayudante diplomada de la cátedra de Metodología I de la carrera de Historia. Fue Becaria posdoctoral Conicet con lugar de trabajo en el CINIG y, actualmente, es su secretaria). Se formalizaron nuevas incorporaciones a éste (cinco becarias y un becario) el Centro cuenta entonces con un total de once becarios y becarias de distintos niveles e instituciones (CIC, UNLP y CONICET).

distintos espacios como el colegio Liceo Víctor Mercante²⁶ y Espacio Queer. El área de extensión y voluntariado, que articula temáticas investigadas académicamente, impulsó varios proyectos de formación de promotoras en temas de violencia de género y otros de educación²⁷. Respecto de las actividades de sensibilización, las mismas se dirigen a difundir la producción académica a través de formas creativas y/o artísticas que, a la vez que abren posibilidades para reflexionar, también sensibilizan y emocionan²⁸.

En conclusión, la creación del CInIG ha permitido generar un espacio de desarrollo teórico y práctico, construido en torno de la temática de género. Un lugar que habilita, transmite y “hace” un “espacio social generizado no homogéneo” (Haraway, 1995: 336). Según entendemos, y recuperando en ese sentido los aspectos procesales-prácticos en tanto devenir histórico curricular no lineal ni mecánico en términos de De Alba (1998), la voluntad política estuvo vinculada a una lógica interna del campo académico, no necesariamente desvinculada del contexto social y la emergencia del feminismo como movimiento, pero eminentemente inscripta en la lógica no sólo del aprovechamiento de algunos recursos ya formados sino también en la de potenciar nuevas camadas en esa línea y de instalar el tema. Es decir, un interés por modelar institucionalmente la agenda de género no tenía un estricto correlato en la cantidad de personas que abordaban el tema y que, de hecho, hubo que solicitar colaboración para consolidar institucionalmente el Centro en función de los requisitos formales. Incluso, había quienes investigaban el tema al amparo institucional de otros centros que, por temáticas amplias sociales o humanas, podían dar lugar a ese curso. Vale decir, hubo una voluntad política por jerarquizar el tema con la creación de un instituto en el que se incorporaron algunas de las personas que venían desarrollando líneas de trabajo en ese sentido. Esa dinámica fue creciendo académicamente y, actualmente, se potencia al calor de un contexto social donde estos temas cobran cada día mayor relevancia.

1.3. Formación de grado y posgrado en género, dimensiones curriculares

En cuanto al área de enseñanza, la Facultad ofrece, desde el año 2012, la Especialización de Educación en Géneros y Sexualidad. Ésta se constituyó con la finalidad de generar un espacio de formación que excediera los límites de un seminario específico de unos meses por lo que se conformó, entonces, una carrera de dos años, bajo una cursada presencial (la misma fue acreditada por CONEAU, sesión nº 434/15).

²⁶ El Liceo Víctor Mercante pertenece a uno de los colegios de pregrado de la UNLP.

²⁷ Uno de los proyectos es “Consolidando lazos sociales del affidamento. Promotoras comunitarias para la intervención en situaciones de violencia de género en articulación estratégica con bachilleratos populares” (2016) y “Multiplicando affidamento: promotoras comunitarias en acción. Prácticas en red y estrategias situadas frente a la violencia de género” (2017) dirigidos por Paula SozaRossi, y un tercero, “Soltar los prejuicios, pensar las sexualidades” Proyecto de formación popular en Educación Sexual Integral” (2017) dirigido por Mabel Alicia Campagnoli. Asimismo, el Proyecto de Voluntariado: “Género, práctica transformadora”, dirigido por Adriana Valobra.

²⁸ En esta línea, se llevaron a cabo cuatro talleres y muestras con estudiantes de nivel primario y secundario y concursos de cuentos.

Por su parte, una de las autoridades entrevistadas menciona que el desarrollo y fortalecimiento de las áreas de investigación, la formación en las distintas disciplinas vinculadas a las temáticas de género y mujeres, se articularon o combinaron con las políticas del Estado Nacional:

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

Asimismo, otra de las entrevistadas en relación a la Especialización manifiesta que, justamente, las razones que llevaron a pensar en la creación de una formación continua de posgrado, nacen a partir de detectar una “falencia” (luego de sancionada la Ley sobre Educación Sexual Integral, Ley 2.150, promulgada en el 2006) y entonces, se propone crear esta carrera de posgrado. La Dra. Viviana Seoane²⁹ colaboró con su puesta en funcionamiento, según uno de los testimonios, señalando que el mayor reparo al momento de su creación fue en torno a su autofinanciamiento. Es decir, la instancia formativa no estuvo puesta en duda por su orientación temática, sino más bien por cuestiones de índole burocrático-financieras.

En consecuencia la Especialización abrió sus puertas y ofrece una cursada presencial de dos años, más la elaboración de un Trabajo Final Integrador³⁰. Su creación aporta otro espacio formativo en la Facultad que contribuye a visibilizar y sensibilizar sobre estas temáticas a fin de “contribuir a revertir el proceso de reproducción sesgada de los roles de sexo-género y la discriminación de las diversidades”³¹.

Dentro de la propuesta curricular obligatoria de la carrera, compuesta por diez seminarios obligatorios³², destacamos en esta oportunidad dos de ellos que se orientan y dictan por profesoras que proceden del campo de la historia. Nos referimos a la Dra. Graciela Queirolo quien da el Seminario III: “Mujeres y género en la historiografía argentina y latinoamericana” y a la profesora Dra. Andrea Andújar quien dicta el Seminario VIII: “Estado, instituciones y políticas de género”. La profesora Queirolo en su Programa de 2018³³ se propone trabajar en base a cuatro ejes problemáticos de la Historia de las Mujeres y los estudios de género; poniendo el acento en

²⁹Viviana Seoane es Profesora adjunta de Política y legislación de la educación (FaHCE, UNLP). Miembro del Claustro Docentes de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades. Investigador UNLP, categoría III Incentivos, con lugar de trabajo en Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

³⁰Las actividades formativas de dicha carrera se componen a partir de diez seminarios obligatorios de 30 horas reloj cada uno, dos seminarios optativos de 30 hs reloj cada uno. (La oferta es modificada todos los años) y un Taller Transversal: Metodología para la Elaboración del Trabajo Final Integrador de 60 horas reloj. La misma alojó a una primera cohorte 2013 - 2014 de 43 inscriptxs; una segunda Cohorte 2014 - 2015, de 25, una tercera Cohorte 2016 - 2017 que cuenta con 42 estudiantes, y una cohorte 2018-2019 que inicia con 58. Los datos citados fueron otorgados desde la Secretaría de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (FaHCE).

³¹<http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/especializacion-en-educacion-generos-y-sexualidades/>

³²Los seminarios, así como sus programas, se pueden descargar ingresando en: <http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/especializacion-en-educacion-generos-y-sexualidades/>

³³Queirolo, G. (2018). “Mujeres y género en la historiografía argentina y latinoamericana. (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Especialización en Educación en Género y Sexualidades. Disponible en: <http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/mujeres-y-genero-en-la-historiografia-argentina-y-latinoamericana/>

la historia Argentina y latinoamericana. Consecuentemente, el primero de éstos se detiene en los orígenes de la Historia de las Mujeres y los estudios de género desde un análisis conceptual junto a las propuestas y agendas de investigación. El segundo toma las condiciones jurídicas y políticas de las mujeres, desde el punto de vista de una subordinación jurídica y exclusión política, hasta el ejercicio cívico e inclusión. Por su parte, el tercero se vincula a las mujeres y el mundo del trabajo. El cuarto y último, contempla las formas de control de la natalidad y los debates sobre el aborto. En definitiva, la propuesta pretende ahondar sobre la relevancia que produjo la incorporación de la diferencia sexual al análisis social resignificando, de este modo, el estudio del pasado. Asimismo, el seminario (2018) de Andrea Andújar³⁴ se focaliza en las relaciones y tensiones que atañen al Estado y a las políticas de género en la historia contemporánea Argentina. Plantea un abordaje que atiende nudos problemáticos en torno a debates historiográficos y ofrece una batería de herramientas teóricas y metodológicas, que al cruzarlas con las categorías de clase y género, posibilitan complejizar el análisis y entramado de las políticas estatales.

Continuando con los espacios de enseñanza en el nivel de grado, en primera instancia, es útil mencionar una reciente modificación curricular formal que se vincula con los usos del lenguaje. Se aprobó hace unos meses (octubre de 2017), en el Consejo Directivo, un artículo nuevo dentro del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) donde se pone de manifiesto ciertos cuestionamientos a los usos del lenguaje normativo. Según explica una de las entrevistadas:

(...) ahí, a propuesta de las consejeras estudiantiles por el Aule, terminamos incorporando un artículo a este régimen que es como un posicionamiento teórico-político respecto al uso del lenguaje porque muchos alumnos entregan trabajos y eligen alguna forma de escritura que de alguna manera cuestiona el lenguaje normativo, entonces las, los, la "x", @, y en algunos casos aparentemente surgió que algunos profesores corrigen eso como error. Entonces, las alumnas hicieron una presentación en términos más generales para pensar la idea de un protocolo del lenguaje no sexista para la Facultad, esto como iniciativa estudiantil. El Consejo lo derivó a la Comisión de Enseñanza. En la Comisión de Enseñanza, pensamos bastante, con una fuerte base de acuerdos respecto a la legitimidad del uso de otras formas de escritura del lenguaje, pero estaba el problema de qué forma darle a eso sin ser prescriptivo, porque no es cuestión de cambiar una normativa por otra. Llegamos a la conclusión de aprobar en el Consejo una especie de Declaración de principios teóricos y políticos respecto a lo que consideramos el lenguaje y los usos dinámicos y plurales y críticos que se pueden usar o aprovechar desde una escritura distinta en el sentido de habilitar la legitimidad de esas escrituras para que, si había alguna actitud docente que quisiera corregir negativamente eso, los estudiantes tuvieran también una herramienta para legitimar su texto.

Por tanto, reunidos en sesión el 18 de octubre de 2017, el Consejo Directivo resuelve por unanimidad anexar al Régimen de Enseñanza y Promoción, como artículo 41, el siguiente texto:

³⁴ Andújar, A. (2018). Estado, instituciones y políticas de género. (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Especialización en Educación en Género y Sexualidades. Disponible en: <http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/estado-instituciones-y-politicas-de-genero/>

dado que la lengua es “sexista” en su morfología y el masculino presenta mayor “extensión” que el femenino, la conformación morfosintáctica conlleva presupuestos ideológicos. Y puesto que la lengua es instrumento de comunicación y visibilización de ideologías, y el dinamismo lingüístico es representativo de cambios sociales y culturales, la FaHCE reconoce que existen usos plurales y dinámicos del lenguaje y, particularmente, la legitimidad de expresiones y manifestaciones que cuestionan los supuestos sexistas o discriminatorios implícitos en las convenciones o normativas actualmente vigentes. (Resolución N° 2086).

Dicha Resolución comienza explicitando que, vista la presentación de las consejeras estudiantiles, la Facultad considera que “las teorías lingüísticas actuales entienden al lenguaje como una dinámica constitutiva y dinámica del orden socio-cultural” (Resolución 2086). Se reconoce que “el lenguaje característico de la ciencia no era natural, no era auto-evidente, sino contingente y aterrador” (Fox Keller, 1991: 20). Reparamos en esta iniciativa impulsada, en este caso, por las consejeras estudiantiles, porque nos permite retomar el rol activo de los sujetos del desarrollo curricular pregonando y transformando la estructura y determinación curricular (De Alba, 1998). Un grupo de estudiantes manifiesta una preocupación y tensión al momento de querer emplear en sus evaluaciones y trabajos otro tipo de expresiones que se corre de los cánones hegemónicos. Esto se manifiesta en una presentación que tiene como resultado la incorporación del artículo 41 y la oportunidad, por tanto, de habilitarlo como expresión en sus escritos. Una instancia de debate y consenso (en este caso unánime) a la cual se llega para dar cauce a su aprobación.

Otra propuesta por mencionar, también a nivel de grado, se vincula a las políticas de ingreso, 2018. Desde Secretaría Académica, junto con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), se pensó en un taller transversal para los grupos de estudiantes ingresantes de las carreras. Según una de las personas entrevistadas, este taller retoma: “un modelo parecido a lo que fue el taller transversal sobre el predio³⁵, es decir, que tanto memoria como género tengan un espacio institucional, como presentación de dos ramas políticas de la Facultad”³⁶.

Los cursos de ingreso, a su vez, tienen dos ejes o principios: uno vinculado a una ambientación institucional y otro, disciplinar. En el marco de la ambientación institucional, se van a llevar a cabo estos talleres, de dos horas, coordinados por Julieta Alcoba³⁷ y Juan Luque³⁸. En tal sentido, la informante clave expone:

³⁵ En el año 2014, la FaHCE se muda al predio del ex Batallón de Infantería de Marina 3 (BIM 3) fuera del radio de la ciudad de La Plata, en el barrio El Dique, partido de Ensenada. Se puede acceder a más información en el artículo de Abbattista, L., Casi, D., Sampietro, V y Stavale, M. (2017). Estudiar en el predio del ex BIM 3. Reflexiones sobre un proyecto de construcción de la memoria en la FAHCE-UNLP. *Aletheia*, volumen 7, número 14, abril 2017. Disponible en: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/dossier/estudiar-en-el-predio-del-ex-bim-3.-reflexiones-sobre-un-proyecto-de-construccion-de-la-memoria-en-la-fahce-unlp>

³⁶ Comunicación personal con Juan Luque, 2018. Allí nos informó que el equipo de trabajo estuvo conformado por: Celeste Cabral, Darío Estévez, Esteban Barroso, Fernanda Ronconi, Hernán, Jessica Murphy, Juan Luque, Julieta Alcoba, Karina Broggi, Luciana Carrera, Luciano Bacca, Martina Díaz, Nadina, Paula Proven, Sabrina, Virginia Sánchez. Asimismo, nos facilitó la propuesta pedagógica, planificada para dicho encuentro. Los talleres se llevaron a cabo bajo una perspectiva pedagógica identificada con la educación popular. Se comprende por educación popular una propuesta pedagógica teórico-práctica que se posiciona en una postura epistemológica dialéctica, alejándose de marcos tradicionales. Por tanto, la metodología de trabajo impulsada estimuló diversos momentos de intercambio, a partir de actividades de corte lúdico, que derivaron, a su vez, en instancias reflexivas y debate.

³⁷ Julieta Alcoba se desempeña actualmente como Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas. Es Licenciada de Cs. de la Educación (FaHCE).

nos parece que la cuestión de género tiene que estar presente como una definición de perspectiva política, así como está Derechos Humanos, sobre todo vinculado al predio, que tiene ese peso tan particular y esa historia tan particular, bueno nos pareció que género también era una definición de perspectiva política,

y continúa :

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

Estas palabras remiten, nuevamente, a lo que Abate y Orellano plantean respecto a “reinterpretar el vínculo entre la Universidad y la sociedad”. La dimensión social (De Alba, 1998) inevitablemente dialoga y puja por modificar prácticas institucionales-curriculares que, oportunamente, se están empezando a leer e interpretar como artefacto o tecnología de género, como expresan Da Silva (1999) y De Lauretis (2000).

Dentro de las propuestas formativas y pedagógicas, la creación de la cátedra “Introducción a la teoría feminista y de género”. Una propuesta institucional curricular (2016) origina una materia optativa de grado ofrecida para todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La idea de su creación proviene de la gestión 2010-2014 de la Secretaría Académica y la pro-Secretaría Académica donde compartían la preocupación de generar un espacio de formación para todas las carreras de la Facultad al observar el desarrollo en cada Departamento en torno a estas temáticas (donde había desarrollo voluntaristas de las mismas). Una de las entrevistadas claves en este proceso consigna:

el tema de la materia transversal tiene que ver con esa evaluación, con una temática que es transversal, que cada vez es más visible, no sólo como una problemática vinculada al conocimiento y a los problemas y reflexiones intelectuales, sino también con un movimiento de mujeres que se hace mucho más visible en la esfera pública y que entonces empieza a tener una presencia distinta.

En ese sentido, más allá de las dificultades que supone generar cambios curriculares en los Planes de Estudio, y más allá de lo que cada profesor o profesora renueve en su Programa,

³⁸ Juan Gabriel Luque se desempeña como Secretario del Departamento de Ciencias de la Educación, es docente en Fundamentos de la Educación e Introducción a la teoría Feminista y de género.

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

Esta materia se puede aprobar en condición de seminario o materia optativa pero la idea es una orientación introductoria, semejante a “Introducción a la Historia”, “Introducción a la Filosofía”, etc. Asimismo, fue una iniciativa que llevó su tiempo por las dificultades que supone generar una cátedra nueva y con la particularidad (u originalidad) de que la misma estaría integrada por docentes de diversas disciplinas. Esto llevó varias instancias de intercambio, reuniones, conversaciones en un ámbito llamado “el espacio” que, si bien no tuvo continuidad una vez conformada la cátedra, fue donde se hicieron las reuniones con docentes referentes

y se armó un grupo grande y diverso, de ya profesores ordinarios y adjuntos, auxiliares, JTP, que representaban a las disciplinas para pensar la posibilidad de crear así un espacio que no podía tener arraigo en ningún Departamento en particular, porque la idea era que fuera transversal.

Por ello, su arraigo institucional, dada esta interdisciplinariedad, estuvo en la Secretaría Académica. En virtud de estas reflexiones sumamos una anécdota de uno de los entrevistados respecto al inicio de la cursada de esta materia: “la inscripción explotó, tuvimos que darle el lugar más grande que tiene la Facultad para el teórico. Esa cátedra tiene como ocho comisiones de Trabajos Prácticos”³⁹.

El armado de la cátedra en 2016 mantiene una estructura tradicional con titular, JTP y ayudantes. Respecto al Programa de 2016⁴⁰, la materia presenta tres unidades entre las cuales se destacan contenidos que atienden, principalmente, a un racconto histórico respecto a las “olas” del feminismo y diversas vertientes del feminismo y movimiento de mujeres, las disputas frente a un androcentrismo presente en las Ciencias Sociales y la consecuente creación de “producciones propias” (2016: 3). Aparecen nombradas, a su vez, una batería de categorías claves como: género, patriarcado, público y privado moderno, división sexual del trabajo, políticas corporales, heterosexualidad normativa, de(s)colonialidad, entre otras. El Programa 2017 se confeccionó en base a un equipo más amplio como responsable⁴¹. Ello modifica, en cierto modo, la estructura jerárquica tradicional que tuvo originalmente. El Programa se reorganizó a partir de seis⁴²

³⁹ Desde Decanato nos informan que: en 2016 se inscribieron 152 estudiantes (sobre un total de 6.116 que corresponde a estudiantes inscriptxs en al menos una materia en ese cuatrimestre). En 2017, 129 sobre un total de 6239 y en 2018, 118 sobre un total de 6679.

⁴⁰ Laudano, C. N. (2016). Introducción a la teoría feminista y de género (Programa) (En línea). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp_10626/pp_10626.pdf

⁴¹ Dicho programa se encuentra en BIBHUMA, Caja 2017-A-71. Comunicación personal, Facundo Saxe, junio 2018.

⁴² Dicho Programa ingresa en sus contenidos, más allá de cuestiones específicas del campo teórico, aspectos situados de la FaHCE. Por ejemplo, la Unidad 1 inicia sus contenidos con el interrogante: “¿Por qué una materia introductoria sobre estudios de género, feminismos y sexualidades en la FaHCE?”, y en la Unidad 6, aparece detallado como uno de los contenidos por abordar: “Las

unidades y explicitó en su fundamentación como uno de los objetivos de dicha asignatura “cubrir una zona de vacancia en la formación de grado relacionada con las categorías, debates y discusiones objeto de esta asignatura” (2017: 2). Además, en esta oportunidad, se hace más visible la localización de los contenidos en el tiempo, referencias de décadas y se presentan algunas problemáticas en el presente en diálogo con el pasado⁴³.

Un espacio que, nuevamente, convoca a la interdisciplinariedad y en el que, como en otras iniciativas, se ve una intervención no sólo dinámica del estudiantado como sujeto curricular sino también una preocupación institucional por responder a las demandas sociales o, incluso, generar una oferta específica por iniciativa propia.

Ahora bien, qué diálogo se establece entre esta propuesta curricular (opcional) y la formación de la carrera de Historia, cómo iluminan estas categorías y temas a la formación histórica, cómo y dónde se retoman. Presentamos algunos interrogantes a fin de pensar la formación de la carrera de Historia y la conexión que se establece o puede establecerse con esta propuesta político-institucional que inaugura la posibilidad de recorrer otros senderos formativos.

En el siguiente apartado y los sucesivos capítulos, indagaremos qué sucede en la carrera de Historia específicamente.

2. Enseñar historia de las mujeres: ¿campo específico o campo general?

El presente apartado se propone explorar la enseñanza de la historia de las mujeres, en el profesorado de Historia. La idea es esbozar algunas líneas para pensar, posteriormente, su abordaje dentro de la carrera. En este sentido, planteamos que la misma cuenta con una tradición en cuanto al estudio de temáticas vinculadas, principalmente a las mujeres, aunque también emergen algunos casos puntuales en donde se profundizan otras cuestiones relacionadas con identidades de género. Estos antecedentes los hallamos, principalmente, en las materias denominadas “Materias Problemas”; materias que se crean a partir del Plan '93⁴⁴. Sin embargo, encontramos un antecedente a destacar, nos referimos a un Programa de seminario dictado en 1989, por la Profesora Silvia Mallo, titulado: “La mujer en el período colonial”. En dicho documento se especifica: “se considera necesario en este tipo de seminarios no sólo establecer la validez y entidad del tema como posible área histórica a investigar, sino también la búsqueda de diferentes formas metodológicas para abordar el mismo”. Los contenidos abordados versan sobre:

diferentes disciplinas de la FaHCE y las posibilidades de un enfoque transversal e interdisciplinario. Género, feminismos, sexualidades y la construcción de un mundo académico feminista” (Programa 2017: 2 y 4).

⁴³ En las X Jornadas de Sociología, 2018 (FaHCE) presentamos junto a una colega de Filosofía, Luisina Bolla, una ponencia en donde planteamos algunos temas que se vinculan. Por ejemplo: ¿cómo periodizamos la historia del feminismo? ¿En olas como nos dice el relato hegemónico? ¿Cuándo comienza y cuando terminan las olas? ¿Son categorías válidas universalmente? Si la segunda ola comienza a fines de los '60 y '70, este período de eclosión y efervescencia en EEUU contrasta con lo que ocurría en los países del Cono Sur, signados por las sucesiones de dictaduras cívico-militares.

⁴⁴ El análisis y presentación de los Planes de Estudio 93 y 2011 es tema del siguiente capítulo.

La mujer como temas de estudios históricos, historia de las mujeres o la mujer en la historia. La mujer en la sociedad tradicional y moderna. Proyección en la Historia Argentina. Familia y mujer. La cuestión de las esferas de acción masculina-femenina. Hogar y unidad doméstica. Matrimonio, hijos, educación y salud. El honor y la religiosidad como distintivos femeninos. Mitos. La brujería femenina. La mujer en la legislación occidental. El papel de la mujer en el Estado. Mujer y poder. Las formas de participación política de la mujer, entre otros contenidos⁴⁵.

Asimismo, el Programa explicita que asistirán al seminario especialistas invitados para compartir sus investigaciones. Aparecen nombrados allí destacados profesores de esta casa de estudios como Carlos Mayo, convocado para hablar sobre “Robo de mujeres y relaciones extramatrimoniales en la campaña” (siglo XVIII) y Osvaldo Barreneche, para presentar la temática “Violencia y criminalidad femenina”.

Durante el debate del nuevo Plan de Estudio, hubo disputas, revisiones y algunos reclamos del estudiantado que tenían que ver con incorporar temáticas. Pero la demanda se concentró, no en una perspectiva de género, sino en el ingreso de la historia reciente (ya que uno de los reclamos era que Historia Argentina II no llegaba a abordarlo), según una entrevista: “el Plan 93 tenía la gran ventaja de establecer la existencia de las Materias Problema, entonces muchas de las demandas de los alumnos se podían incorporar como Materia Problema”. Plantea el entrevistado que, de esta manera, se pudieron incorporar materias que se ocupaban de distintos aspectos de la historia reciente en Argentina y en Latinoamérica y que, además de haber bastante investigación sobre historia reciente, el Departamento contaba con docentes formados en dichos temas. Asociado a estos argumentos, éste revela que:

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

Por otra parte, el entrevistado aporta otro argumento a favor de las Materias Problema pues, más allá de capitalizarse un espacio donde poder acoger las demandas estudiantiles, éstas a su vez contribuyeron a generar espacios de inserción laboral para varios docentes:

Entonces eso fue como una válvula de escape para poder ocupar, darles un espacio a esos jóvenes y que la mayoría de éstos después concursaron en las cátedras (...) gente muy brillante, muy preparada y que a partir de ahí pudo ocupar un lugar distinto dentro del Departamento. Bueno, y así se incorporó [2005] a Indi Valobra.

⁴⁵ Mallo, Silvia C. (1989). La mujer en el período colonial (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Caja 1989-B-76 (primer piso de BIBHUMA, sector Referencia).

Esto nos lleva a considerar que no necesariamente la creación de espacios vinculados a temáticas de género y/o mujeres respondió a demandas estudiantiles o sociales. En este caso, el testimonio nos brinda otro elemento de análisis al exponer que la creación de algunas Materias Problema responde a otras preocupaciones vinculadas a absorber un potencial de docentes formados en ciertas temáticas novedosas o relevantes para la política educativa del Departamento aunque no eran solicitadas en ese momento como centrales por el estudiantado y que, asimismo, eran temáticas que ganaban cada vez más lugar en el campo disciplinar. Las Materias Problema han aportado variabilidad y amplitud a las temáticas ofrecidas por el Departamento.

A continuación, presentamos algunos Programas de la carrera que han visibilizado a las mujeres, como así también, la perspectiva de género. Esto brinda un perfil del recorrido del tema en la carrera de Historia en el que se evidencia una mayor oferta desde las áreas de Historia Argentina y Americana, aunque hay un precedente reciente desde las materias Generales⁴⁶.

Cuadro 1: Materias que visibilizan a las mujeres y abordan cuestiones de género:

Materias Problema/seminarios optativos de Historia Argentina⁴⁷:
-Rodríguez Molas, R. (2003). "Mujer, familia y sexualidad en la Argentina en los siglos XVII al XX".
-Valobra, A.(2005)."Introducción a la historia de las mujeres y género, implicancias conceptuales e influencias en la historiografía argentina".
-Valobra, A. (2006)."Aportes teóricos y metodológicos de la historia de las mujeres y género a la historiografía argentina".
-Valobra, A. (2008). "El concepto de género en historia: de la teoría a la práctica".
-Valobra, A. (2010)."La Historia de las mujeres y género en la Argentina. Aportes y debates".
-Valobra, A. (2013)."La historia de las mujeres y género en Argentina, 1880, 1976".
-Valobra, A. (2013)."Feminismo, género y después: reflexiones historiográficas"
-Valobra, A. (2015)."Feminismo, género y después: reflexiones historiográficas"
-Valobra, A. (2017)."Masculinidades a debate. Desamando modelos, preguntas y problemas".
-Gutiérrez, T. (2009)."Problemas de historia argentina del siglo XX: Actores sociales y representaciones en el agro pampeano, 1910-1990 (familia, mujer, educación, trabajo)". ⁴⁸
-Cowen, P. (2013). "Familia y ciclo vital: Buenos Aires en el siglo XIX".
-Cowen, P. (2015). "Familias, cuerpos y sexualidades. La ciudad de Buenos Aires en el siglo XIX".

⁴⁶ Para más información ver: Rocha, M. (2017).

⁴⁷ Algunos programas destacan contenidos sobre género y/o mujeres: Garguín, E. (2010) Problemas de historia argentina: La formación de la clase media: Problemas y perspectivas. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6834/pp.6834.pdf>; Aguirre, S. (2015) Problemas de historia argentina: Configuraciones sobre los indígenas de la Argentina decimonónica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8373/pp.8373.pdf>; Aguirre, S. (2017) Problemas de historia argentina: Indígenas y sociedad mayoritaria: guerra, diplomacia y mestizaje social. Un análisis desde la frontera Sur (S.XVIII-XIX). Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10703/pp.10703.pdf>

⁴⁸ En el programa de 2015, temas de mujeres, principalmente, en la Unidad II y VI. Ver: Problemas de Historia Argentina: Educar para el trabajo en Argentina: Un reto desde la historia y para el futuro (1950 a la actualidad). Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8818/pp.8818.pdf>

-Quinteros, G. (2014). "Sexualidad y matrimonios. Siglo XIX".
Materias Problema/seminarios optativos de Historia Americana⁴⁹:
-Mallo, S. (1989). "La mujer en el periodo colonial".
-Materias Problemas dictadas por el Profesor Carlos Mayo.
-Troisi Melean, Jorge (2012). "¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano".
-Troisi Melean, J. (2014). "¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano".
Materia Problema/seminario optativo de Historia General⁵⁰:
-Cabanillas, N. (2016). "Historia Reciente de África: La condición poscolonial. Claves para el estudio de los conflictos actuales"

Por un lado, podemos apreciar cómo algunas Materias Problema abordan temas de mujeres desde diversos enfoques y emergen una variedad de temas: mujer, familia, sexualidad, feminismo, cuerpos, "mundo de hombres", matrimonio y masculinidades. Por otro lado, varios de estos seminarios tienen como denominador común preocupaciones situadas en el siglo XIX. Asimismo, varias materias no presentan en su título una referencia a la temática en cuestión, aunque guardan temas afines, como en el caso del Programa de Cabanillas que presenta un cruce entre de-colonialidad y género⁵¹. Un caso semejante sucede en los Programas de la Profesora Aguirre (2015 y 2017) y Troisi (2009) dentro los cuales emergen contenidos y lecturas afines. Finalmente, los cursos dictados por Valobra⁵², de manera continua y sostenida, los cuales se posicionan desde una perspectiva de mujeres y género con anclaje en la teoría feminista, aportando en 2017 el primer seminario exclusivamente sobre masculinidades en la carrera de Historia.

De lo expuesto nos interesa señalar dos aspectos. Por un lado, tomando como referencia el análisis institucional realizado previamente, consignar que las transformaciones curriculares se

⁴⁹Troisi Meleán, J. (2009). De la rebelión a la revolución: México, 1810-1910, (Unidad V). Troisi Meleán, J. (2009). Problemas de historia americana: De la rebelión a la revolución: México, 1810-1910. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6517/pp.6517.pdf>

⁵⁰ Algunos programas: Pfoh, E. (2014) Problemas de historia general: Elementos de historia y antropología de Medio Oriente. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9365/pp.9365.pdf>; Pfoh, E. (2016) Problemas de historia general: Introducción a la historia de Medio Oriente. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9638/pp.9638.pdf>, Unidad VI. Otro Programa es el de Raimundo, M (2014) Problemas de historia general: Los "trabajadores del mundo". Discusiones entre teoría e historia comparada. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9366/pp.9366.pdf>, allí aparece en la Unidad IV indicadas a partir de: "los -nuevos sindicalismos-. Trabajadores descalificados, inmigrantes, religiosos, mujeres: nuevas figuras del conflicto. La burocratización de las organizaciones obreras" (Programa, 2014: 3). En el 2016, Unidad III, Raimundo, M. (2016) Problemas de historia argentina: Luchas obreras en la Argentina contemporánea. Hacia una historia comparada. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9632/pp.9632.pdf>. Pittaluga, R. (2017) Problemas de historia general: La modernidad como crisis. Crítica y cultura en el siglo XIX europeo. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10696/pp.10696.pdf>, Unidad IV.

⁵¹ Allí se detalla: "¿de qué forma la colonización del África es un proceso generizado y heteronormativizador? ¿Mediante qué procesos concretos se construyen las masculinidades hegemónicas de las luchas por la liberación nacional y la descolonización y cómo ello impacta en las ideas y teorías de la negritud y el pan-africanismo? ¿De qué forma el racismo colonial constituye de forma estructural la modernidad capitalista?" (Programa, Cabanillas, 2016: 1). El seminario aporta un antecedente para pensar una Materia Problema de Historia General que se corre del espacio europeo, que plantea una fuerte presencia y estudio del continente africano en clave: de género y de-colonial. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9635/pp.9635.pdf>

⁵² Asimismo, en el año 2009 dicta, por ejemplo, un seminario de posgrado titulado: "Relaciones de género durante el peronismo clásico" junto a Karina Ramacciotti. El programa se encuentra disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6742/pp.6742.pdf>. Destacamos otros seminarios de Posgrado, uno dictado por Guillermo Quinteros (2013) titulado: "Justicia y poder en los conflictos entre los sexos: El Río de la Plata, fines del siglo XVIII y fines del siglo XIX", otro por Pablo Cowen (2014) titulado: "Formaciones familiares e infancias en Buenos Aires: Fuentes para su análisis, siglos XIX y XX".

inscriben próximas a cuestiones de género (CInIG, la cátedra Introducción a la teoría feminista y de género, la Especialización en educación, género y sexualidades, los talleres de ingreso, los baños universales, la modificación del REP, protocolo, etc). Asimismo, a excepción del CInIG creado en 2007, la mayoría de estas modificaciones o implementaciones se inscriben en un contexto relativamente reciente estableciendo un camino en paralelo, y en diálogo, con las demandas sociales. Por otro lado, respecto a la carrera de Historia, emerge con mayor notoriedad la visibilidad de la mujer como sujeto más que una mirada generizada en términos más amplios de modo que involucre una inflexión sobre las relaciones de género y el modo en que se construyen identidades de género en plural. Por otro lado, en este relevo de Programas, el estudio de temáticas sobre mujeres y género en la carrera antecede a este reclamo social que se hace más notorio a partir de la primera marcha *Ni una menos*, en 2015. Si bien estos hechos inciden como campo de determinación, hay que indicar que la carrera ofrecía con anterioridad espacios de estudios afines de la mano de las Materias Problemas, aunque sin duda se evidencia, hace aproximadamente dos años, una mayor visibilización y problematización de estas temáticas. En esta clave, uno de los entrevistados señalan que en el Departamento de Historia

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

En primer lugar, destacamos la idea de implosión en la producción académica -historia investigada- lo cual nos habla de un desmoronamiento de las narrativas historiográficas hegemónicas (D'Antonio, 2012/2013), y el hundimiento de esas posiciones en el propio campo.

En relación al dilema de campo específico o general, una de las docentes entrevistadas de la carrera, referente del campo, aporta y lleva esta disyuntiva a otros espacios formativos, como son los Congresos y Jornadas. Vinculado a esto plantea que resulta frecuente encontrar investigaciones sobre cualquier tema que ignoran la producción de género y mujeres porque lo consideran algo particular, reproduciendo de esta manera el binarismo y el esencialismo particularista que hay respecto de las mujeres o de cualquier persona cuya cuestión de género no sea estudiado desde la masculinidad hegemónica:

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

sindicato del papel en Ushuaia durante el período peronista, y eso no es [considerado] particular, eso es [considerado] general⁵³.

Ella expresa que esto no ha cambiado, lamentablemente, y que había propuesto una idea un tanto impactante por su paralelismo, “el ghetto del género”:

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

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

En la actualidad, no sólo hay personas referentes en el tema sino que también comienza a expandirse el interés sobre mujeres y género en varias cátedras. Esto da origen, según considera este testificante, a problemáticas vinculadas a la especialidad, enseñanza y sensibilidad personal con el tema.

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

Este testimonio retoma la idea que surge de las preguntas sobre de qué modo se inserta la historia de las mujeres cómo campo general o campo específico. Resulta interesante reparar en la reflexión en torno a la “comodidad” o, también, como contracara, podríamos pensar en la posible dificultad que puede llegar a generar la inclusión de estos temas. Así, otro testimonio entiende que las discusiones que se dieron en las reuniones de Junta tienen que ver con visibilizar la problemática de género dentro de la carrera, y arguye que “desoír hoy la ESI es ya un posicionamiento”. Esto indica que dicha temática se convierte en algo instituyente que interpela,

⁵³ Se reponen palabras entre corchetes para que puedan comprenderse los énfasis irónicos que agregó con su entonación la profesora.

desde diversos ámbitos y actores institucionales, lo instituido. Asimismo, éste expresa algo semejante a lo que observa el entrevistado anterior respecto de lo etario. En los últimos años, ha habido un giro sobre todo por la incorporación a través de selecciones y concursos docentes, de camadas de profesores y profesoras cada vez más jóvenes, que ingresan a las cátedras con inquietudes o perfiles de investigación vinculados a la temática de género y mujeres. Manifiesta que ese nuevo plantel docente, por lo general, se ha hecho eco por cuestiones personales o de agenda, incorporando textos, en la metodología de sus clases, en donde tienden a visibilizar estos temas. De todos modos, enuncia que estas temáticas siguen siendo, dentro de la carrera, una porción muy marginal del Plan de Estudios o generándose actividades en espacios no formales de la currícula⁵⁴ y que, si bien hay materias o seminarios optativos, eso significa que la formación depende entonces, de la inquietud personal del que se sienta atravesado por estos temas. Esa disposición personal no sólo implica formación académica para la modificación de Programas, búsqueda de bibliografía, armado de clase y demás, sino también, embarcarse en otras discusiones, “comprendiendo que la identidad del/la docente constituye una “herramienta” en el propio proceso, con frecuencia en formas incómodas o impredecibles” (Flores, 2015: 8). Ahondaremos sobre estos aspectos en el capítulo IV.

Pensar la enseñanza de estas temáticas requiere un ejercicio de deconstrucción para que las mismas no queden relegadas a una “clase especial” o Materia Problema optativa, o a cargo, solamente, de referentes a partir de intereses personales y académicos. También requiere de una imaginación institucional para re-pensar el armado de los cursos y, si la voluntad política valora la temática de género, revisar de qué modo, la especificidad del aporte en la investigación histórica puede implementarse.

3. Consideraciones finales

En definitiva, transitar por las diversas iniciativas curriculares e institucionales (protocolo, CInIG, extensión, enseñanza en grado y posgrado) deja entrever una conjunción de manifestaciones a

⁵⁴ Un tema que convoca el interés de docentes y estudiantes es el de la Educación Sexual Integral (ESI), sobre la que hay poca información sobre cómo llevarla adelante en el marco de las materias de estudio en secundaria. Una convocatoria que realizó graduados, en el mes de junio de 2017, en el marco del Espacio permanente de reflexión sobre la docencia en Historia, fue “Experiencias y desafíos en la aplicación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas medias”. En dicha oportunidad expusieron como panelistas: Yamila Balbuena (Docente de la Cátedra Introducción a la Teoría Feminista y de Género-FaHCE/UNLP), Gisela Manzoni (Profesora de Historia, Capacitadora de ESI, Ex becaria doctoral CONICET, Doctoranda en Historia e Integrante del Centro Interdisciplinario de Investigaciones de Género (CInIG/FaHCE - UNLP) y Flavia Tersigni (Docente y Capacitadora del programa Nacional de Educación Sexual Integral) sobre sus recorridos laborales y experiencias vinculadas a implementación de la Ley. Esta iniciativa supo congregarse, además de una importante cantidad de asistentes, a diversos claustros, lo cual: “fue un encuentro con un saldo sumamente positivo, porque fueron muchas personas, pero además de perfiles diversos: estudiantes, graduados, docentes de la carrera, algunos de otras carreras; personas que a su vez habían perdido el vínculo con la Facultad, por tanto, se abrió muchísimo el público”.

través de múltiples elementos y sujetos, determinantes e intervinientes, pensando y transformando el acontecer curricular (De Alba, 1998) En este sentido, la dinámica del movimiento institucional y formativo de la FaHCE muestra un proceso rico de interrelación entre sujetos, con objetivos muchas veces comunes y con políticas educativas que intentan abordar cuestiones sensibles a la temática de género de manera sistemática y estructural. El currículum como un conjunto de elementos culturales (De Alba, 1998) que se expresa de un modo no neutral porque, justamente, es un artefacto de género (Da Silva, 1999)

Al entender el currículum desde su carácter generizado e histórico, propusimos historizar el ingreso de estas temáticas desde una dimensión institucional en diálogo con la dimensión social (De Alba, 1998). Para ello, trazamos un recorrido de visibilidad de la temática a través de cuestiones vinculadas al protocolo, la creación del CInIG y carrera de posgrado, mencionamos a su vez las modificaciones recientes al REP (Régimen de Enseñanza y Promoción), los talleres de ingreso 2018, y esta innovación curricular a partir de la cátedra “Introducción a la teoría feminista y de género”. En este caso, hemos evidenciado cómo hubo en los espacios institucionales y formativos voluntades concurrentes que se alimentaron tanto de voluntades personales como de intereses profesionales involucrados en el tema y, asimismo, decisiones políticas que alentaron esas creaciones. De manera, acelerada en los últimos años, aguijoneados -sin duda- por el movimiento feminista y el contexto exultante en relación con diversos temas afines, se han generado una gran cantidad de espacios institucionales que, con todo, deben ahora calibrar sus alcances y objetivos a fin de no superponerse y generar intervenciones articuladas. Ello requiere también de una lógica de intervención que en la dinámica cotidiana no sólo reponga la visibilidad de las mujeres sino que, también, avance en la modificación de cierto tipo de relaciones. Como señalan Rovetto y Figueroa (2017) se homologan poderes patriarcales con la lógica ciertamente jerárquica de la institución universitaria que, más allá de las voluntades de transformación, resultan sedimentadas en la práctica y difíciles de modificar en unos pocos años en relación a la dilatada vigencia con la que cuentan.

Luego, ahondamos en un análisis más minucioso desde la carrera de Historia. Destacamos allí Programas en donde se evidencia cómo esta mirada comenzó a ser abordada desde el marco de las materias optativas que ofrecía el Departamento de Historia y donde, de modo más personal, fueron cimentadas por docentes como Ricardo Rodríguez Molas, Carlos Mayo y Silvia Mallo y que, posteriormente, se vieron consolidadas por la inauguración de las Materias Problemas de Historia. Asimismo destacamos mayores antecedentes en las áreas de Americana y Argentina, particularmente esta última, donde desde hace más de diez años la propuesta de Valobra se sostiene y renueva cada año. Se hicieron abordajes más sistemáticos desde campos disciplinares sensibles como los de historia de la familia o de los estudios subalternos y poscoloniales y, luego, con la profesora Valobra, más específicos a la historia de las mujeres y género desde una perspectiva feminista. Los aportes de algunos entrevistados, nos permiten evidenciar que el

trabajo sobre género presenta problemas en la dinámica cotidiana tales como las resistencias a incorporar la temática o la perspectiva, del mismo modo que sucede en los eventos académicos de investigación. Desde ya, no es obligatoria esta incorporación, pero las evaluaciones institucionales la evidencian como relevante, sobre todo en las demandas del estudiantado en los últimos años. Además se combina con una voluntad política de transformación que no siempre está a tono con las necesidades del claustro docente. En la visión de algunas de las personas entrevistadas, emerge como explicación posible una diferencia desde lo generacional. Ahondaremos en estas cuestiones en próximos capítulos.

A su vez, aportamos elementos para matizar las conclusiones tendientes a vincular de manera lineal el ingreso de estas temáticas a partir de manifestaciones estudiantiles y ante las demandas sociales de los últimos años. Si bien estos últimos argumentos resultan factores que robustecen las razones por las cuales pensar un posible ingreso de la historia de las mujeres a la carrera, al estilo de lo conceptualmente planteado por De Alba, en el caso de la carrera de Historia de la FaHCE el recorrido más coyuntural refleja esta situación, pero sus orígenes muestran otra. En efecto, la incorporación de la temática se vincula con la existencia de una masa crítica formada en temas de mujeres y género entre integrantes del cuerpo docente. Esas figuras tuvieron expresividad en el cuerpo docente en tanto convergieron, por un lado, la preocupación por parte del Departamento por generar un espacio para aquellos jóvenes docentes formados y por otro, los intereses profesionales y formativos específicos. Estas cuestiones fueron las que, de algún modo, operaron e inauguraron uno de los espacios curriculares (optativos) con mayor continuidad dentro de la carrera. Por tanto, aunque, no obstante, reconocemos el efecto del zumbido (positivo y oportuno) de éstos, junto a la necesidad de reinterpretar el vínculo entre la Universidad y la sociedad (Abate y Orellano, 2015), los procesos de transformación no se encuentran necesariamente atados a procesos de demandas.

Por último, problematizamos acerca de si estas temáticas corresponde plantearlas desde un campo específico o general. En este sentido, mientras hay un desarrollo institucional que apuesta a lo interdisciplinario o, al menos, a reunir representantes de distintas disciplinas referentes en el tema, hay cuestiones específicas en lo disciplinar y formativa en la carrera de Historia que requieren de algunas consideraciones. En ese sentido, se plantearon algunos dilemas tales como el hecho de que las materias que abordan el tema de género no son obligatorias y tienen una estructura de cátedra (unipersonales) que limitan las posibilidades de oferta en distintos horarios, mientras que las que son obligatorias, en general (como veremos en otros capítulos), tienen otras formaciones específicas en su plantel. Allí, aparece la cuestión de si la historia de las mujeres y los estudios de género pueden ser incluidos en la currícula, sin que haya docentes con formación específica o si, por el contrario, deberían quedar asentadas en las materias curriculares con personal formado específicamente en ellas. Una opción, tal vez, no barajada pero posible, que se establezca una obligatoriedad de estas materias a fin de garantizar el acceso a ellas en la

formación de grado. Esto además, requeriría de una mayor oferta no tanto de las Materias Problema de Historia Argentina sino en particular, de las Historias Generales que tienen menos tradición en Materias Problema alrededor de este tema.

En suma, interrogarnos sobre cómo ingresan las mujeres desde una mirada de determinación social y curricular (De Alba, 1998), en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, nos permite una evaluación del estado actual y, asimismo, abre nuevas preguntas y desafíos al proyecto. Este abordaje que pincela un marco general de posibilidades institucionales, dará paso al siguiente capítulo; el cual indaga qué sucede en la carrera con las materias de formación histórica obligatoria.

CAPÍTULO II

Historia de las mujeres, investigada y enseñada, en los Planes de Estudio (1993 y 2011)

Este capítulo se detiene en los aspectos estructurales-formales del currículum (De Alba, 1998), enfocándose en los dos últimos Planes de Estudio de la carrera (1993 y 2011). La idea es analizar estos documentos en contexto, presentar sus estructuras y explorar qué espacios curriculares obligatorios de la carrera visibilizan cuestiones de género y mujeres.

Para delimitar estos “aspectos formales”, retomamos el Reglamento de los Planes de Estudios de la Universidad Nacional de La Plata (Ordenanza N° 282/10)⁵⁵. Allí, el artículo II especifica:

Los mismos expresan el proyecto institucional de formación estructurando el conjunto de saberes y experiencias, la trayectoria pedagógica, así como los procesos de evaluación y acreditación requeridos para la obtención de las respectivas titulaciones (2010: 1).

Los Planes de Estudio se inscriben en un proyecto institucional específico de formación y remiten a una mirada más abarcativa. Para Daniel Feldman, “en Argentina ha sido usual diferenciar “Plan” -o actualmente “currículum”-, como la referencia más amplia, y “Programa” para definir el proyecto propio de un curso, una asignatura o una unidad del currículum” (Feldman, 2010: 41). El análisis del presente capítulo se centra en aspectos más amplios atendiendo entonces los dos últimos Planes de Estudio del Profesorado en Historia, para dar paso posteriormente a esos “proyectos de asignatura” de las materias obligatorias de la carrera (capítulo III). Dichos documentos, si bien poseen una información valiosa,

no agota[n] la explicación de lo que la práctica efectivamente es, se parte de la afirmación -sustentada en teoría e investigación- que define a estos discursos como reguladores de la acción y enmarcadores de un sistema de clasificación social y pedagógica que determina qué le corresponde al magisterio y el “mapa del saber” que se le adscribe en la formación (Davini, 1998: 189)

Con ello, explicitamos el alcance que habilita este tipo de fuentes y, a la vez, argumentamos la validez del análisis de estos escritos como discursos que estructuran la enseñanza cristalizando los considerados en un momento y proyectándolos como expectativas sobre los contenidos enseñables. Asimismo, el capítulo pivotea con otras dos categorías, “historia investigada” e “historia enseñada”. Si bien las mismas se han utilizado frecuentemente como nociones para problematizar la historia escolar (Zavala 2014 y 2006; Feldman, 2010; Barros, 2008; De Amézola,

⁵⁵ Reglamento de Planes de Estudio. Ordenanza N° 282/10. (Versión Taquigráfica Acta N° 1197). Disponible en: https://www.ing.unlp.edu.ar/sitio/institucional/legislacion/unlp/ordenanzas/282_reglamentacion_planes_de_estudios.pdf

2008; Maestro González, 1997; Finocchio, 1991), en esta oportunidad, las re-conducimos para pensar el nivel de grado universitario. En esta clave, Mariela Coudannes Aguirre expresa: “mucho se ha escrito sobre la transposición de contenidos en la escuela secundaria Argentina, menos se ha debatido en las instituciones universitarias respecto de la enseñanza en el propio nivel” (2010: 976). Bajo este escenario, proponemos llevar esta noción al campo de la formación universitaria para captar cómo dialoga la producción académica-historiográfica sobre género y mujeres (re-convertida ésta en contenido y foco de estudio) con la enseñanza del profesorado en Historia. Ambas historias, la enseñada y la investigada, se han pensado como campos binarios. Sebastián Plá (2012) retoma estos postulados sosteniendo que en la historia, como campo disciplinar, se evidencia una lógica disociada entre la investigación y la enseñanza, ubicándose la segunda en un lugar marginal con respecto a la primera, mientras que *ambas son prácticas constitutivas del quehacer del historiador*. Plá retoma a Michel de Certeau⁵⁶ cuando piensa la operación historiográfica como una composición entre prácticas científicas, de escritura y la influencia de lo social (que incluye aspectos políticos, socioeconómicos y culturales en los que se desarrolla una investigación histórica profesional). En este sentido, Plá expone:

La enseñanza de la historia, en cuanto uso público de la historia en el presente, es una acción política. Renunciar a la investigación de sus características significa dejar fuera de la reflexión historiográfica al principal espacio de socialización del conocimiento histórico, así como al lugar donde se construyen de manera sistemática otras formas de interpretar el pasado. Pero sobre todo, se elimina una posible autorreflexión sobre una parte constitutiva de la identidad profesional, lo que acarrea una renuncia ostensible a una de las funciones sociales del historiador: enseñar historia (Plá, 2012: 182).

Dado que una de las funciones sociales del historiador es enseñar historia (aunque no necesariamente ésta sea una relación directa), se comprende que ello impacta acortando la distancia binaria al pensar la historia enseñada como el principal espacio de socialización del conocimiento histórico. En esta clave, nos interesa indagar acerca de qué conocimientos históricos se enseñan-legitiman-visibilizan, deteniéndonos específicamente en los sujetos que afloran en la enseñanza de la historia universitaria. Partimos entonces, de la importancia de pensar estos terrenos en interrelación. Bajo estos supuestos, planteamos que la enseñanza de la historia no resulta una práctica neutral ni imparcial: “tanto la enseñanza como la producción historiográfica son ellos mismos asuntos políticos” (Zavala, 2014: 36). Si la práctica docente resulta una práctica política, esa práctica está inevitablemente generizada. Asimismo, para pensar esos conocimientos y saberes que se seleccionan para su enseñanza:

⁵⁶ Certeau, M. (2010). La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana: México, p. 68.

En nuestra historiografía, la intersección entre historia social, clase e interpretaciones de género no tuvo la fuerza que adquirió en otras latitudes. A pesar de los esfuerzos significativos realizados por historiadores e historiadoras que produjeron análisis reveladores -mucho de ellos incluso deudores de las contribuciones antes señaladas-, hasta el momento, esta conjunción analítica no ha impactado en las narrativas historiográficas hegemónicas. El estudio del género y la sexualidad se ha constituido en un campo aparte, en una suerte de subespecialidad que no influencia el corazón de la producción histórica en los terrenos fundamentales de la economía, la política, la cultura o la historia social. En los cursos de grado impartidos en las universidades nacionales, la bibliografía que aborda esta relación es prácticamente inexistente o en el mejor de los casos sólo forma parte marginal del currículum académico (D'Antonio, 2012/2013).

Las palabras de la autora nos permiten mencionar que, si bien en el profesorado de Historia de FaHCE se advierten espacios curriculares en donde se aborda este tipo de historiografía (esto se abordó en el capítulo anterior, de la mano de algunas materias optativas, llamadas "Materias Problema"), el presente capítulo se propone comenzar a ahondar en la carrera, a partir de seleccionar y analizar lo que sucede en las materias que corresponden al bloque obligatorio.

Nuestra mirada desafía otros sentidos en ese entrecruzamiento explícito que se produce entre el rol del docente universitario ("formador de formadores") y el de historiador/investigador (Zavala, 2014). Estos docentes-investigadores se ubican en un lugar estratégico en tanto producen un saber pedagógico (Edelstein, 2015) y, también, muchos de éstos producen un saber disciplinar a partir de sus investigaciones que coincide, en la mayoría de los casos, con los contenidos que abordan en la materia que enseñan. Nos interesa bucear, en éste y en el próximo capítulo, cómo dialoga la historia investigada con la historia enseñada para, en el capítulo IV, analizar cómo la historia enseñada interpela la historia investigada.

Específicamente, la organización de este capítulo evidencia un pasaje por la presentación de los derroteros de la historia de las mujeres en términos historiográficos a fin de comprender mejor el contexto y estado de situación en el que debemos comprender las transformaciones en el marco de nuestra unidad de análisis. Seguidamente, el estudio se centraliza en los dos últimos Planes de Estudio del Profesorado en Historia, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Plan 1993 y 2011) realizándose, respectivamente, una presentación general sobre el origen, contexto, cambios y continuidades curriculares. Este marco general encuadra la posterior indagación circunscripta a los contenidos mínimos que exhiben dichas materias obligatorias de la carrera en los Planes de Estudio.

1. Mujeres en la historia y la historia de las mujeres

A partir de la década del '60, el campo historiográfico se diversificó y se transformó. La historia social se consolidó académicamente "indagando en la copiosidad de la experiencia humana; la

historiografía marxista británica propuso incluir a los ausentes” (Felitti y Queirolo, 2009: 32), a los “sin voz”. En este marco, los historiadores marxistas británicos, entre quienes se encuentra E. P. Thompson, presentaron sus ideas sobre una “historia desde abajo” y, a partir de allí, el concepto mismo se introdujo en la jerga historiográfica, sembrando nuevos interrogantes y temáticas por indagar. Aún cuando significó un importante paso para la visibilización de los sujetos obliterados por la historiografía, todavía hoy existe

una gran parte de la historia enseñada en Gran Bretaña en cursos preuniversitarios y universidades (y sospecho que también en instituciones similares de otros países) que contempla la experiencia de la masa de la población del pasado como algo inaccesible o carente de importancia o no consigue considerarla como un problema histórico (Sharpe, 2003: 40).

De allí que es válido aún interrogarse por las ausencias sobre las que Thompson nos advierte. En el orden de las ausencias hay un conjunto de problemas por atender en la investigación. En efecto, si bien es atractiva la idea de rescatar las experiencias pasadas del olvido, esto conlleva ciertas dificultades. Una de ellas, por ejemplo, remite a las pruebas:

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

En cuanto a la carencia de fuentes, Jacques Le Goff propone realizar un inventario de los archivos de silencio, haciendo historia a partir de las evidencias y ausencias fácticas (1991: 107). En este sentido, Sharpe entiende que la imaginación histórica colabora con la práctica académica y puede restituir a ciertos grupos sociales. El autor concluye con la idea de que los avances de esta perspectiva deben utilizarse para “criticar, redefinir y robustecer la corriente principal de la historia” (Sharpe, 2003: 58). Los años ‘60 dejan una estela de concientización social,

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

En este marco, nace la historia de las mujeres con el objeto de darle lugar a la participación, junto a aportes femeninos construidos a lo largo del tiempo. Visibilizarlas habilitó un florecimiento de

investigaciones, nuevas preguntas que hacerle a las fuentes históricas y el desafío de correrse de discursos esencialistas. Sin embargo se construyó una modalidad que priorizó el estudio de mujeres: blancas, de clase media y heterosexual, invisibilizando de esta manera otras identidades: mujeres afrodescendientes, indígenas, migrantes, pobres, lesbianas. Frente a esta edificación sesgada, pronto emergieron posturas y planteos alternativos (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009). En ese sentido, la incorporación de la categoría de género aportó otros matices argumentando la diferencia sexual a partir de una construcción socio-cultural y cuestionó los determinismos biologicistas, aunque no necesariamente borró el binarismo sexual.

A partir de la década de los '70, la concepción de lo que se considera Historia sufre una resignificación respecto a la Historia "total" de los *Annales*. La historia de los "grandes relatos" entra en aprietos ante nuevos interrogantes que florecen. Peter Burke (2003) afirma que en los últimos treinta años han surgido una multiplicidad de historias sobre temáticas que anteriormente no eran consideradas como tales, por ejemplo: la niñez, la muerte, la locura, el clima, los gustos; "nos hemos desplazado del ideal de la Voz de la Historia a la heteroglosia, definida como un conjunto de –voces diversas y opuestas" (Burke, 2003: 20). Es en la renovación que recogen las décadas de los '60 y '70 que se retorna la historiografía francesa, la historia narrativa, la historia política, las biografías, los individuos y es cuando irrumpen una multiplicidad de sujetos acallados por las formas de concebir, escribir y enseñar la historia. Las clases subalternas: campesinos, esclavos, soldados, niños, obreros, recobran mayor visibilidad y, a su vez, la disrupción que produjo la incorporación de las mujeres dentro del relato histórico. En este sentido, Joan Scott (2003) expone que la historia de las mujeres logra posicionarse como terreno definible a partir de la década del '70, enfrentándose ineludiblemente al "dilema de la diferencia" respecto a posicionamientos construidos desde una universalidad devenida en arbitraria y masculina. Bajo este halo de revisiones, resulta significativo señalar que esta "historia desde abajo" ignoró la diferencia sexual por la de clase (Hobsbawm, 1987).

Durante los '70 en EEUU y los '80, en Argentina, la perspectiva de género abre senda suscitando prestigio en la academia. Asimismo, La *Historia de la vida privada*, bajo la dirección de Georges Duby y Philippe Ariés, sembró un antecedente "en un terreno virgen, desenmarañando fuentes que antes habían sido desechadas y presentó un original Programa de investigaciones a seguir y profundizar" (Felitti y Queirolo, 2009: 34-35). Claramente, estas temáticas impregnaron en Latinoamérica donde fueron resignificadas desde las propias identidades que la constituyen⁵⁷. Hacia fines de la década, y ya iniciando los '90, la editorial italiana Laterza congrega a Michelle Perrot y a Georges Duby para escribir una nueva colección:

⁵⁷Referenciamos, por ejemplo, Anzaldúa, G.(2012). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: AuntLuteBooks; Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde AbyaYala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México: Corte y confección. Disponible en: <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>

veinte años de trabajos previos y procuraron ser más una historia de las relaciones entre los sexos que una historia de las mujeres, incorporando las potencialidades del enfoque de género y evitando convertirse en una obra descontextualizada y autónoma (...) Aunque estos esfuerzos no llegaron a modificar la historiografía general lograron dar amplia difusión a una serie de trabajos muy específicos que en cuidadas ediciones, llegaron al gran público y a la comunidad académica de muchos países (Felitti y Queirolo, 2009: 36).

Las academias norteamericana y europea hicieron aportes a la noción de sujeto cognoscente y a la comprensión de la exclusión y subordinación femenina (entre otras, la obra de Gayle Rubin, Michelle Rosaldo, Sandra Harding, Evelyn Fox Keller, Gerda Lerner). Gran impacto en la historiografía tuvieron las obras de Joan Scott⁵⁸, Karen Offen, Joan Kelly, Nathalie Zamon Davies (Barrancos, 2005). En términos prácticos, esta atmósfera de cambios y re-visiones permeó en las instituciones generando modificaciones en la denominación de los centros de investigación universitarios, en primera instancia afectando a los centros europeos, estadounidenses y luego a los latinoamericanos. Se relegó, entonces, el concepto de “mujer” por el de “género” y se dio lugar a un estudio de interrelación procurando superar la construcción binaria masculino-femenino.

Por otra parte, la influencia de las ideas foucaultianas introdujeron las identidades sexuales entramadas con las relaciones de poder y dominación. Estos argumentos contribuyeron en correr las explicaciones esencialistas marcando un precedente fundamental.

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

Aludiendo al campo historiográfico, Luis Alberto Romero (1996) sostiene que en la década del '60 aflora, en algunos centros universitarios, una renovación historiográfica “que recibió la emblemática denominación de historia social” (1996: 91) instalándose temas de estudio vinculados, por ejemplo, a la inmigración y plantea que este campo tuvo un bajo impacto, predominando en la mayoría de las Universidades un paradigma tradicional de la historia, lo que nombraron como “académica” asociada a la Nueva Escuela Histórica. Romero argumenta que la Historia, como disciplina, tenía un lugar secundario en el campo de las ciencias sociales, siendo

⁵⁸ Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: James S. Amelang (ed. lit.), Mary Nash (ed. lit.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. España: Institución Alfons el Magnánim. págs. 23-58.

Scott, J. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas M. (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: PUEG.

Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. Historia de las mujeres en Occidente. En: Duby, G y Perrot, M. (dirs.), Vol. 4. *El siglo XIX*. España: Taurus. pp. 405-436.

protagonistas la economía y la sociología, aspectos que cambia luego de 1966 en donde, según el autor, “la conciencia histórica lo inundó todo, incluso el saber histórico” (1996: 93) dando lugar al revisionismo historiográfico. El autor expone que en época de dictadura las producciones logradas desaparecieron dando lugar, por un lado, a versiones superfluas de la historia a la par que “un vigor institucional en la historia oficial” (1996: 94) y, por otro, al exilio de muchos historiadores. Pese a la poca problematización que se realizaba en esos tiempos el autor destaca, paradójicamente, una fuerte profesionalización. La primavera democrática logra renovar varios aspectos, Romero menciona la creación de varias revistas como símbolo de vitalidad en la profesión. Además sostiene que en ese resurgir muchos de los historiadores argentinos empezaron a vincularse con centros académicos en el exterior. Esto último resulta significativo en tanto lo relacionamos con el posgrado que realiza el profesor Carlos Mayo y a partir del cual aporta lecturas y reflexiones sobre el tema en estudio, lo cual ampliaremos luego⁵⁹.

Bajo ese clima democrático, Dora Barrancos esboza que a partir de 1985 retorna con fuerza los “motivos y los principios epistémicos que la historiografía social había consagrado (...). Pero este retorno tuvo ribetes pírricos pues se hizo a costa de una profunda modificación de los sentidos más conspicuos de la Historia Social” (2005). Asimismo, esas producciones reciben influencia no sólo de Foucault sino, también, de Raymond Williams. Es decir, desde la década de 1980 en adelante, en Latinoamérica, ciertos sectores, grupos y movimientos comenzaron a ser mayormente contemplados en la agenda política, educativa y social de muchos países. Entre ellos, destacamos a los pueblos originarios, a los organismos de derechos humanos, a las mujeres, a los movimientos de la disidencia L.G.B.T (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales), a los jóvenes, organizaciones barriales, entre otros (Barbero, 2002; Candau, 2010; Mato, 2010). En ese momento, se gestan las Jornadas de Historia de las Mujeres (JHM). Asimismo los artículos referenciando a las mujeres encontraron eco en la Revista *Todo es Historia*⁶⁰, *La Aljaba* y *Feminaria* (Valobra, 2005). La posterior realización con el Congreso Iberoamericano de estudios de género sellaron el interés en incorporar la perspectiva relacional en las JHM y, de esta manera, el surgimiento de nuevas teorías desde las que mirar el problema (en particular, teoría de género, estudios feministas y queer, junto a estudios poscoloniales y subalternos (Reguillo, 2000; Walsh, 2009; Pechín, 2009; Mignolo, 2010; Alonso y Díaz, 2012; Lugones, 2014).

El cambio de milenio avanza dejando rastros de una historia argentina escrita en clave de género y sexualidades, “además de un incremento en el caudal de tesis y trabajos de investigación de estas áreas (Gil Lozano *et al*, 2000; Acha, 2000; Acha y Halperín, 2000; Di Liscia *et al*, 1999;

⁵⁹ Carlos Mayo ha sido un destacado docente e investigador dedicado a la historia social colonial. Fue Profesor titular de Historia Americana I en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En el año 2004 publica un libro muy interesante y novedoso por la temática que lo estructura: el amor en la sociedad rioplatense. Mayo, Carlos A. (2004) *Porque la quiero tanto. Historia del amor en la sociedad rioplatense (1750- 1860)*. Buenos Aires: Biblos.

⁶⁰ La revista *Todo es Historia* surge en 1967 y supo congregarse 488 números escritos por historiadores y aficionados (Devoto y Pagano, 2010: 200)

Fletcher, 1994; Barrancos, 1993 y 2002)” (Felitti y Queirolo, 2009: 49)⁶¹, también se dan procesos de institucionalización que originan nuevos centros e institutos de investigación así como a proyectos de reservorios documentales sobre mujeres y disidencia sexual⁶².

En definitiva, evidenciamos una “historia investigada” caudalosa y sólida y la emergencia de una categoría, la de género, que produjo (y continúa produciendo) una nueva forma de *pensar y hacer* la historia y un movimiento que se delineó también como teoría, logrando ganar un lugar en el campo académico, la teoría feminista. La categoría de género ofrece una mirada que tensiona las narrativas historiográficas hegemónicas (D’Antonio, 2012/2013) y evidencia la construcción de “lo parcialmente comprendido (...) El feminismo trata de una visión crítica consecuente con un pensamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo” (Haraway, 1995: 336). Estos cambios en el campo profesional se siguen alimentando de una realidad cambiante, donde los movimientos vinculados a temáticas de género avanzan agudamente en reclamo por sus derechos y se traducen, en muchos casos, en avances en materia legislativa los cuales denotan visibilidad y ocupación. Algunos de estos reclamos encuentran respuesta a partir de la sanción de Ley de Educación Sexual Integral (2006), Ley de matrimonio igualitario (2010), Ley de identidad de género (2012). Estas conquistas a nivel nacional ponen sobre el tapete la necesidad de legitimar reclamos sociales, desnaturalizar lo construido para re-construirlo. En todo caso, se evidencia que la relación entre academia y política es estrecha.

Entonces, debe señalarse que, entre los años 90 y las primeras décadas del siglo XXI, la historia investigada tuvo notables y significativos impulsos en Argentina y en el mundo y, asimismo, las interrelaciones con los movimientos feministas y de mujeres se hizo cada vez más asidua y se retroalimentan interrogando al pasado desde el presente y nutriendo las luchas actuales con el conocimiento de las pasadas. Ahora bien, queda pendiente la pregunta sobre de qué modo ello se tradujo en la “historia enseñada”, más específicamente, cómo incidió esta dinámica social e investigativa en los Planes de Estudio 1993 y 2011. ¿Qué saberes y perspectivas emergen allí retroalimentados por los procesos enunciados?

2. Materias Problema, “solución curricular”. A propósito del Plan 1993

En este apartado, analizamos las decisiones y debates que envuelven al Plan de Estudios de 1993. Nos detenemos en su contextualización, propuestas de los claustros, su reconfiguración y la estructura curricular que finalmente se aprueba. En este sentido y en perspectiva histórica, la reformulación del Plan de Estudios en 1993 se relaciona con un momento convulsionado de la

⁶¹ Un aporte fundamental resulta el de Dora Barrancos (2007) quien supo destacarse en torno a dichas temáticas. Agregamos, a su vez, otras referencias como los aportes realizados por Marcela Nari, 2004, Mirta Lobato, 2005; Andrea Andújar, 2009, 2014; Karina Ramacciotti, 2009; Karina Felitti, 2009, 2012, 2015; Silvia Elizalde, Graciela Queirolo, 2009; Adriana Valobra, 2010, 2014; Débora d’Antonio, 2015, entre otras.

⁶² En el año 2002, bajo la dirección de Mirta Zaida Lobato, surgió el Archivo Palabras e Imágenes de Mujeres (APIM) con la finalidad de recuperar fuentes en riesgo, atesorarlas y producir otras nuevas (Felitti y Queirolo, 2009).

Argentina. Retrospectivamente, en julio de 1989, recordamos la anticipada entrega del gobierno por parte de Raúl Alfonsín al presidente electo, Carlos Saúl Menem. El nuevo gobierno proyecta y plasma medidas de corte neoliberales; medidas que, traducidas al ámbito educativo, repercutieron de un modo peculiar abriendo todo un halo de “reformas estructurales”. Las mismas se materializan en la sanción de la Ley Federal de Educación de 1994 y la Ley de Educación Superior (LES) de 1995, en las que se argumenta:

legitimando una nueva manera de pensar la universidad y su papel en la sociedad. Este clima se suscita en el contexto de la asunción de una perspectiva de la educación superior como bien de mercado y de la creación de espacios transnacionales de vinculación, así como de emergencia de un proceso de internacionalización de la educación superior asociada a la competitividad (Morandi, 2014: 31).

Aquel presente trazó un mapa influenciado por decisiones de organismos internacionales, como el Banco Mundial, lo cual:

supuso una acción orientada hacia dos ejes: por un lado, deslegitimar la universidad pública y, por otro, instalar la idea de una transformación estructural de ella. No es casual, entonces, que los temas de la agenda se centraran en el problema de la calidad, la necesidad de la evaluación de las instituciones, el arancelamiento de las universidades (Suásnabar, 2012: 40-41).

Esto fue seguido con políticas que responden a un achicamiento del estado, reducción financiera, privatizaciones, pluriempleo⁶³, bajos salarios, entre otros aspectos. Como síntesis de este entramado, Gloria Edelstein plantea que:

la Argentina, al igual que otros países en Latinoamérica, afronta desde los '90 (siglo XX), en el marco de los procesos de globalización-internacionalización y reformas educativas en el mundo, el desafío de producir importantes cambios en sus universidades. Cambios sustanciales y controvertidos que plantean como factor decisivo el desafío de concretar transformaciones en, políticas, vinculadas entre otras cuestiones al gobierno, la organización, administración y financiamiento (Edelstein, 2014: 57).

Esta breve descripción aporta una pincelada sobre el escenario nacional en el que una agenda neoliberal irrumpe con un nuevo glosario y lógicas de acción. Supone, en ese sentido, otras formas de pensar, hacer y habitar el Estado. Ello tuvo consecuencias específicas en el diseño educativo en general y esas transformaciones han sido más estudiadas en relación con la educación secundaria (De Amézola y Dicroce, 1998; Finocchio, 1997; De Amézola, 2008).

En el capítulo anterior, señalamos el rol tanto de estudiantes como de docentes en tanto sujetos sociales del desarrollo curricular, quienes vivencian y ponen en acción el currículum (De Alba,

⁶³ Nos referimos a la necesidad de emplearse en varios trabajos ante las dificultades del contexto económico-social.

1998). El planteo de De Alba resalta la relevancia de “levantar la voz” de quienes cotidianamente transitan por la institución, carrera, cursadas. En este sentido, en varias oportunidades, durante el proceso de aprobación del Plan 1993, emergen argumentos provenientes de los claustros haciendo alusión a la necesidad de modificar la carga horaria o re-pensar la organización de las materias pedagógicas. Éste resulta un tema latente que se opone, curiosamente, a los requerimientos ministeriales posteriores donde se solicita un aumento del porcentaje de dichos saberes. Esto anticipa un escenario de tensión en los mecanismos de negociación y conformación (De Alba, 1998) de la siguiente propuesta curricular (Plan de Estudios 2011).

El Plan del Profesorado en Historia (UNLP), aprobado por el Consejo Académico el 7/7/92 e implementado en el '93 (aprobado por el Consejo Superior en fecha de sesión el 30/3/93)⁶⁴, se configura tras una serie de reuniones que lo anteceden, anclando sus antecedentes en el mes de junio de 1989 (según consta en el Expediente 500-39.088/85). De Alba (1998) nombra esto como los aspectos procesales-prácticos, con lo que alude al desarrollo del devenir de ese currículum estructural-formal. Se constituye allí una comisión docente revisora del Plan de estudios, constituida por el ex Director del Departamento de Historia, el Profesor Ural A. Pérez⁶⁵, y como integrantes de la comisión el Dr. Carlos Astarita, el Dr. Carlos Mayo y la Profesora Silvia Mallo. Las actas que plasman estos aspectos procesales-prácticos denotan preocupación y ocupación por reformular ciertos aspectos del Plan. Sucesivas reuniones acompañan la necesidad de revisar dicho currículum respondiendo a cuestiones de la “caja curricular” más que de contenidos.

En términos constitutivos, dicha comisión recomienda, en un documento presentado el día 15 de agosto de 1989, la supresión de las materias Argentina y Americana ciclo I y la obligatoriedad de las tres historias Argentinas y Americanas. Para que se comprenda esta iniciativa es oportuno retrotraernos a la estructura del Plan 85 (ver Anexo)

El Plan de Estudios de la carrera de Historia, año 85⁶⁶, se divide en cuatro ciclos: el ciclo I se presenta a modo de síntesis, lo constituyen diez materias que presentan “la totalidad del universo histórico” (Exp.500-39.088/85, Folio 1). El ciclo II ofrece la opción de cursada tras el aval del profesor consejero, “está conformado por todas las materias que ofrezca la Universidad Nacional de La Plata y tiene por objetivo brindar la posibilidad de incorporar al currículum de Historia contenidos que el alumno desea poseer y el Departamento no está en condiciones de aportar” (Exp 500-39.088/85, Folio 1). El ciclo III lo constituye a partir de nueve materias que ofrece el propio Departamento,

a la par de la libre elección estudiantil, la organización de este ciclo permite una amplia gama de oportunidades a los docentes de la carrera, pues se lo define como formado

⁶⁴ Plan de Estudios 1993, Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.20/pl.20.pdf>

⁶⁵ En el Anexo correspondiente al capítulo II se puede observar un cuadro en donde se detallan los nombres de quienes fueron Presidentes de la Universidad, Decanos y Decanas de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación y Directores del Departamento de Historia, desde 1986 hasta 2018.

⁶⁶ Plan de Estudios 1985, Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.18/pl.18.pdf>

por materias “especiales”. Esta especialidad permitirá abordar los problemas acontecimentales y coyunturales en profundidad proveyendo al alumnado de la oportunidad de los métodos y técnicas propias de la investigación (Exp. 500-39.088/85, Folio 1)

El ciclo IV está conformado por los seminarios dirigidos a una “inicial comprensión a traducir, interpretar, extrapolar, aplicar, analizar y sintetizar, repitiendo las etapas de la investigación científica” (Exp.500-39.088/85, Folio 3). En dicho documento, la Comisión del Plan de Estudios recomienda al claustro algunas cuestiones entre las cuales sugiere la supresión de las materias Americana y Argentina ciclo I argumentando que las mismas:

han ofrecido una formación superficial y manifiestamente insatisfactoria para afrontar luego el tratamiento de temas o problemas acotados en las materias específicas de la especialidad (...) El sistema actual de opciones promueve la formación de egresados con un fuerte déficit en Historia Argentina y Americana afectando su desempeño profesional y perjudicando a los alumnos (Exp 500-39.088/85, Folio 40 y 41).

También, se menciona la elaboración de encuestas a estudiantes de la carrera (Folio 63 del expediente 500-39.088/85)⁶⁷, a fin de ahondar en las modificaciones que consideran necesarias como receptores directos de tal formación. Por su parte, en la reunión del Claustro Docente del 29 de agosto de 1989, Carlos Mayo amplía los argumentos elaborados por la Comisión y expresa:

la no funcionalidad de las materias Ciclo I o Propedéutica en las áreas de Historia Argentina e Historia Americana y que por lo tanto se propone su supresión (...) Asimismo propone la continuidad del plantel docente afectado a las materias cuya supresión se propone. En el ámbito de las licenciaturas propone la supresión de la licenciatura en Metodología, por su escasa validación laboral y de poco interés dado, y el número de alumnos inscriptos. Asimismo se sugiere la creación de una materia sobre Asia y África Contemporánea, se propone la reducción de la carga de materias del área pedagógica, y específicamente la eliminación de la materia de Teoría de la Educación (Exp.500-39.088/85, Folio 44).

Estos aspectos procesales-prácticos evidencian las tensiones que se generan y forman parte del proceso de aprobación de un nuevo Plan de Estudios, así como el devenir curricular. El clima de reflexión continúa el día 20 de septiembre de 1989 y se reúnen los profesores titulares y adjuntos del Departamento de Historia convocados por la Sra. Directora del Departamento, Dra. Noemí Girbal de Blacha⁶⁸, a fin de continuar la discusión sobre el informe de la Comisión revisora del Plan de Estudios. Los profesores y las profesoras manifiestan diversas opiniones (Exp.500-

⁶⁷ La encuesta se realiza en el año '89 a los estudiantes de la carrera de Historia que hayan aprobado el 50% de las materias del Plan Vigente ('85) La Dirección Departamental, recogiendo sugerencias de los docentes y alumnos elabora este instrumento de indagación para elevar la información recabada a Decanato. La misma comprende ocho preguntas, a modo de ejemplo extraemos algunas de ellas: 1. ¿qué opina sobre el Plan de Estudios vigente? ¿Qué reformas le introduciría y por qué? Conteste por área: 1.a. Área Historia Americana, 1.b. Área Historia Argentina, 1.c. Área Metodológica, 1.d. Área pedagógica, 1.e. Área Historias Generales, 1.f. Materias complementarias (Geografía Humana, Economía, Antropología, Sociología) 2. ¿Qué otras materias incluiría Ud. en el Plan de Estudios? 3. ¿Qué materias suprimiría y por qué? La evaluación de dicha encuestas arroja un universo de análisis de 14 encuestas.

⁶⁸ En el Anexo correspondiente al capítulo se presenta un cuadro con las autoridades a nivel: Universidad, Facultad y Departamental, desde 1986 a 2018.

39.088/85, Folio 47) y, a su vez, se consideran voceros de sus estudiantes. Es importante mencionar que, en dicha acta, algunos de los profesores presentes (entre ellos, Luis Viguera, María de Luján de Ortube y Ural Pérez) expresan la necesidad previa de discutir primero los contenidos antes de definir otros cambios. Como síntesis de dicha reunión, el 25 de septiembre, la Directora del Departamento informa al Presidente del Centro de Estudiantes, Pablo Corbetta, acerca de la instancia de avance de discusión con los siguientes acuerdos:

Se han logrado acuerdos unánimes de los profesores asistentes en torno a: 1. Si permanecen las cátedras de Ciclo I, éstas serían dictadas por un plantel docente permanente, 2. Ampliación de la oferta de optativas entre las materias no específicas de la carrera, 3. Reformulación y redimensionamiento del área pedagógica (500-39.088/85, Folio 52).

En este proceso de debate y construcción de acuerdos, los profesores sostienen una posición vinculada a las materias de Ciclo I, manifiestan –por otra parte— una ampliación del espectro de materias optativas no específicas de la carrera y como tercer punto, emerge nuevamente como preocupación, la reformulación del bloque pedagógico.

Reunidos el 10 de octubre, se avanza tras una propuesta del Profesor Luis Viguera, “que cree acertada porque apunta a resolver lo que hasta ahora trababa la discusión”. Propone establecer dos materias básicas de carácter general obligatorias, tanto para el área Argentina, como para el área Americana, es decir: Argentina I con un corte en 1880; Argentina II, desde 1880 en adelante; Americana I, hasta el proceso de la independencia; Americana II, desde la independencia en adelante. A estas asignaturas se agregarían materias calificadas o denominadas provisoriamente “Materias Problemas” (Exp.500-39.088/85, Folio 53). Por tanto, la “solución” planteada vendría de la mano de generar “problemas” que permitan realizar un estudio específico y profundo sobre un determinado tema sobre Historia Argentina y Americana. Esta propuesta de reestructuración y creación de asignaturas, nos referimos a las Materias Problema, resultaron una puerta de entrada para las temáticas de género y mujeres. Y agregamos, como señalamos en el Capítulo I, que con ellas, la historia investigada ingresa de manera sostenida y sistemática a partir de las materias dictadas principalmente por Valobra, desde 2005.

Los tres claustros: docentes⁶⁹, graduados⁷⁰ y estudiantes⁷¹ manifiestan sus posiciones y

⁶⁹ La propuesta aprobada por el claustro de docentes consiste, finalmente, en el mismo planteo para el área de Historia Americana y Argentina: tres materias obligatorias específicas correlativas I-III, respectivamente, más un eje temático obligatorio del área a elección sobre una oferta mínima de 2 o 3 materias optativas, esto supone la supresión del Ciclo I, una incorporación de carácter optativo de una materia de Asia y África, para el área pedagógica proponen una limitación a 2 materias con contenidos específicos para enseñanza media o secundaria. Para el área metodológica, dos materias obligatorias: introducción a la historia y teoría e historia de la historiografía. (Exp. 500-39.088/85, Folio 83).

⁷⁰ Por su parte, el Claustro de Graduados propone la división de materias de Historia en 4 áreas proponiendo, por ejemplo, nuevas materias obligatorias y una reorganización cronológica para las Historias Generales.

I. Compuesto por 11 materias generales obligatorias del Ciclo I, entre las cuales se encuentran: Introducción a la Historia, Prehistoria General y Americana, Historia Social General, y para las Historias denominadas “generales” proponen un reordenamiento: Historia General I (Antigua), Historia General II (Feudalismo y transición al capitalismo, o las actuales Medieval y Moderna), Historia General III (siglos XVIII y XIX: crisis del Antiguo Régimen, Revolución Industrial y “Revoluciones Burguesas”), Historia General IV (siglo XX), luego Historia Americana I (colonial y crisis de la Independencia) e Historia Americana II (Independiente, hasta nuestros días) e Historia Argentina I (1776-1880), Historia Argentina II (1880 hasta la actualidad) II. 8 materias específicas de Historia del Ciclo II, a elegir de

propuestas. En base a éstas, el 12 de diciembre del mismo año (1989) la Directora del Departamento se dirige al Decano, el Doctor José Panettieri⁷², comunicándole que:

“respecto de las distintas propuestas de revisión de estudios vigente para la carrera de Historia. En tal sentido cumpla en informar al Sr. Decano que las propuestas emanadas de cada uno de los claustros: docentes, estudiantil y de graduados, luego de arduas discusiones, reconocen acuerdos mínimos que ya han sido explicitados en la documentación, pero que requieren para su implementación distintos tiempos de ejecución y reconocen objetivos diferenciados. Mientras las propuestas de los claustros: estudiantil y, especialmente, de graduados -como lo manifestara en la reunión interclaustrero uno de sus representantes- admiten aumento en el número de materias, y, una reformulación de objetivos; la emanada como propuesta consensual del claustro docente sólo se propone un reajuste en el plan vigente (Exp.500-39.088/85, Folio 100).

Seguido a ello, la Comisión de Enseñanza señala varias cuestiones, entre ellas, que -de acuerdo a lo presentado- no se ha cumplido con la formación de la Comisión tripartita y, por otra parte, no se presenta una propuesta acabada de un nuevo Plan, y que lo que en efecto se agrega: “no es en rigor un proyecto de reelaboración del Plan de Estudios, sino una suerte de borrador de puntos acordados en relación a las modificaciones propuestas” (Exp. 500-39.088/85, Folio 101)⁷³.

En este campo de disputas que es el currículum, aparece una nota elevada por el profesor Carlos Mayo (en julio de 1991) dirigida al Director del Departamento de Historia, Luis Viguera, manifestando su disidencia con el dictamen de la Comisión del Plan de Estudio. El profesor no acuerda con reducir las Historia Americana y Argentina de tres a dos ya que comprime excesivamente contenidos (Exp. 500-39.088/85, Folio 119 - 121). Esta presentación, sumada a las diversas propuestas elevadas por los diversos claustros, permite captar el proceso de disputa en la elaboración del Plan, un proceso que es importante restituir para comprender no sólo qué acuerdos cristalizó sino, también, qué posiciones no se consideraron y de qué modo ello incidió.

acuerdo a las siguientes pautas: por lo menos 2 del área de Historia Argentina; por lo menos 2 del área de Historia Americana; por lo menos 1 del área de Historia General; por lo menos 1 del área del Área Metodológica (2 a elección entre las 4 áreas mencionadas) III. 3 materias del Ciclo III (sociales), entre las que pueden incluirse: Sociología General, Economía, Antropología Cultural, Filosofía de las Ciencias, entre otras. IV. Dos seminarios a elección entre los que ofrezca el Departamento de Historia. V. Una materia o seminario a elección entre los Ciclos II, III y IV.

VI. Capacitaciones en idiomas extranjeros según lo disponga la Facultad.

A esta estructura, se les sumaría el bloque pedagógico, por tanto sumarían 31 materias.

⁷¹ Por su parte, el claustro estudiantil esboza que: “El hecho de ser los principales afectados con la aplicación del Plan de Estudios nos otorga el derecho de presentar la propuesta realizada que está avalada por la experiencia recogida en el transcurso de la carrera” (Exp. 500-39.088/85, Folio 91-93). Como expresamos, los estudiantes, como sujetos sociales del desarrollo curricular, junto con los docentes, “convierten en práctica cotidiana un currículum” (De Alba, 1998: 93). Y por tanto es importante contemplarlos. Éstos proponen: un bloque Ciclo I de carácter obligatorio compuesto por: 2 materias introductorias (se aclara que éstas deberán abarcar el estudio de las corrientes historiográficas, elementos de sociología histórica, elementos básicos de economía, corrientes epistemológicas y metodología de la historia) y por otro lado materias generales de historia Argentina (I y II), Americana (I y II) y Universal (Historia General I-VI); materias del Ciclo II: materias específicas del área: Argentina, Americana y Universal, componen este ciclo, además, materias del área sociológica y metodológica, teniendo que optar en realizar 9 materias dentro de éste. El Ciclo III responde a la realización de 4 seminarios de Historia: Argentina, Americana, Universal y de metodología. A modo de sugerencia esta propuesta refiere a que, dentro del área pedagógica se implementen materias específicas para las ciencias sociales, y respecto a las capacitaciones en idiomas, señalan la propuesta de que dichas instancias habiliten para la utilización de historiografía extranjera. Dicha propuesta desarrollada en los Folios 91-93 se presenta firmada por los estudiantes: Pablo Cermelle y María Sangiacomo.

⁷² Ver Anexo.

⁷³ Se crea, entonces, tal Comisión tripartita Integrada por el claustro docente por Carlos Mayo, María Dolores Béjar y Mónica Arca Vaca; por el claustro de graduados Cecilia Zuleta, Alejandro Simonoff y Aníbal Viguera, y por el estudiantil, por Enrique Garguín, Lidia Fernández y Hugo Schneider (Expediente 500-39.088, Folio 121)

Como diría de Alba:

Este carácter de síntesis [del currículum] nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación (De Alba, 1998: 60-61)

Producto, entonces, de amplios debates, vicisitudes, tensiones, desacuerdos y consensos, se aprueba una “síntesis”, una estructura curricular enmarcada en la incorporación de materias proyectadas para profundizar en problemáticas de Historia Argentina y Americana. En este sentido, los aspectos estructurales-formales (De Alba, 1998) confluyen y se expresan en un Plan de estudio básico con veintiuna materias; siendo nuestro objeto de análisis las doce materias obligatorias del Ciclo I, es decir: Introducción a la Historia, Historia General I a VI, Historia Americana I y II, Historia Argentina I y II, y Prehistoria y Arqueología.

Luego, el Plan presenta nueve materias optativas a elegir de acuerdo a las siguientes pautas: una Materia Problema de Historia Americana y otra referente a Historia Argentina. Una Materia metodológica a elegir entre Metodología I o II, y luego seis materias optativas. Posteriormente, se requiere la aprobación de dos idiomas, y por último, el bloque pedagógico compuesto por cuatro materias. De este modo, el nuevo Plan de estudio 1993 exhibe un total de veintisiete materias⁷⁴.

Como expresamos anteriormente, la creación de las Materias Problema, a partir del Plan '93 originó, principalmente, una alternativa posible de ingreso de temáticas vinculadas a género y mujeres; aunque también evidenciamos un ejemplo que las antecede como es el Programa de la Profesora Silvia Mallo, en 1989⁷⁵.

Las Materias Problemas sirvieron, también, como evidencia uno de nuestros entrevistados en el capítulo anterior, “para incorporar algunas cuestiones historiográficas que no estaban incorporadas” y, a su vez, funcionaron como “válvula de escape para poder ocupar, darles un espacio a esos jóvenes” docentes formados. Por tanto, la creación de “Problemas” en espacios curriculares específicos generaron la “solución” o “válvula de escape” configurando una flexibilidad que contuvo o supo contener varios reclamos. Ello, no obstante, no significó que algunos desacuerdos no tuvieran consecución: las observaciones de Carlos Mayo sobre la comprensión de las historias argentinas, pronto se convirtieron en un aspecto conflictivo de la currícula.

Por último, y ampliando el escenario de análisis, mencionamos que el nivel universitario no escapó a debates y tensiones en el ámbito educativo, Gonzalo de Amézola plantea:

⁷⁴ Aprobado por “el Consejo Superior en Sesión de fecha 30 de marzo de 1993, resolvió en base a los dictámenes de las Comisiones de Interpretación y Reglamento de Enseñanza y Economía y Finanzas, aprobar el Plan de Estudios de la Carrera de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (Folio 140). En el Anexo se exhiben las equivalencias entre el Plan de Estudio 1985 y el Plan 1993.

⁷⁵ Recordamos, a su vez, que allí se explicita una invitación convocando a dos profesores de dicha carrera, Carlos Mayo y Osvaldo Barreneche, para compartir su “historia investigada”.

en la década de los '90 esa tradición, como las de todas las universidades, resultó conmocionada cuando se inició una ambiciosa reforma que se propuso modificar profundamente las reglas educativas que habían estado vigentes —con pequeñas modificaciones— por más de cien años. Como parte de esos cambios, el Ministerio de Educación promovió a fines de esa década mejorar la formación de profesores en institutos y universidades fortaleciendo los puntos débiles en cada uno de los casos. En lo referido a estas últimas estableció que para mejorar las competencias pedagógicas debía destinarse un mínimo del 30 % del tiempo del currículum a los fundamentos de la profesión docente [pedagogía, psicología educacional, didáctica general, entre otros] (2010: 180).

El autor menciona que las modificaciones se orientaban a una sobrevaloración de la formación y conocimientos pedagógicos-didácticos en desmedro de los saberes específicos de las disciplinas⁷⁶. Ello abrió un abanico de posicionamientos. Por ejemplo, la UBA presentó un recurso de amparo ante la Justicia aquietando, de esta manera, todo tipo de alteración en sus carreras; la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional de Cuyo acompañaron tales requerimientos ministeriales, mientras que la Universidad Nacional de La Plata:

había decidido con anterioridad a las directivas del Ministerio la conveniencia de modificar su formación docente que, hasta ese momento, estaba compuesta por tres materias que dependían del Departamento de Ciencias de la Educación (Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Currículum) comunes para todos los profesorados y una única instancia de especialización de esos saberes que se desarrollaba en un curso anual (De Amézola, 2011: 181).

Si bien estas reformas caracterizan y forman parte de la década de los '90, las mismas resultan posteriores a la aprobación de aquel “nuevo” Plan de Estudios, puesto en vigencia en 1993. El siguiente, el de 2010 puesto en ruedo en 2011, es el que absorbe tales disputas. Es tiempo de ahondar sobre las inquietudes, tensiones y acuerdos que lo bordean.

3. Soluciones curriculares alternativas: talleres del Plan de Estudio 2011

Los años 90 dejaron sembrado un escenario de inquietudes por resolver en los profesorados. Retomando aquel clima de época, De Amézola expone:

Con anterioridad a las demandas del Ministerio, todos los claustros de la Facultad habían acordado en 1997 que era necesario cambiar los planes de estudio según necesidades que se establecían por criterios propios. Por ese motivo, desde Humanidades se cuestionó la demanda cuantitativa ministerial acerca de la formación pedagógica. Así fue como, en 1998, el Consejo Académico aprobó por unanimidad una solicitud presentada al Ministerio de Cultura y Educación para que el Consejo Federal bajara del 30 al 20 % la carga mínima de estos contenidos en las carreras de

⁷⁶Se pueden observar los lineamientos que proponía el Documento Serie A N° 9 "RED FEDERAL DE FORMACION DOCENTE CONTINUA, 1994, Recuperado de "<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res94/36-94.pdf>

profesorado, considerando que el problema de la formación no se resolvía con el aumento de las materias pedagógicas sino por la necesidad de modificar enfoques y contenidos de las existentes y considerar luego si era necesario algún refuerzo (2011: 182).

La discusión en torno al espacio curricular estipulado para las materias de corte pedagógico ha sido un tema candente, presente ya como planteo por el claustro docente en el Plan anterior, y también, por el claustro de estudiantes al reclamar la implementación de materias con orientación específica para las ciencias sociales. Una encrucijada por debatir y consensuar ante una solicitud que se expresó a favor de reducir la cantidad de materias pedagógicas, o modificar el carácter de éstas y la tensión frente al requerimiento por parte del Ministerio de Cultura y Educación. Dicha presentación recibió apoyo y adhesión de otras diez Facultades de Universidades Nacionales. En este sentido, de Amézola continúa exponiendo que los Departamentos de la FaHCE fueron aprobando sus Planes de Estudios, con la excepción del Departamento de Historia,

donde una serie de circunstancias demoraron su redacción definitiva hasta 2003. Cuando ésta se concretó, el Plan fue aprobado por Consejo Académico pero la protesta de los estudiantes hizo que las autoridades decidieran no implementarlo. Por el tiempo transcurrido desde su discusión, los alumnos —que ya no eran los mismos de entonces— no percibían como representativa la consulta hecha a su claustro, además de realizar algunas críticas a cuestiones relativas a las correlatividades y al agregado de una materia más de formación pedagógica, lo que consideraron como una adecuación servil a la reforma educativa, que se condenaba como el epítome de las ideas neoliberales predominantes en la década de los 90 aplicadas a la educación (2011:183).

Ante tales vicisitudes, se mantuvo vigente el Plan 93 hasta que, a fines de 2007 y 2008, se reinicia este camino. De Amézola expresa que, en el 2008, se conforma la comisión curricular tripartita⁷⁷ que llega luego a ciertos acuerdos para impulsar su aprobación definitiva. En consecuencia, la aprobación del actual Plan de Estudios del Profesorado en Historia, Plan 2010 (puesto en vigencia a partir del nuevo calendario académico 2011) se imprime bajo una atmósfera político- social que contrasta con la Universidad de los años '90. La etapa neoliberal concluye inaugurando otro contexto. La crisis del 2001 asola y, con ésta, un sismo a nivel político, institucional, social y económico. Dicha crisis origina, a posteriori, un cambio político y un “cambio de orientación en la agenda de políticas públicas que se manifiesta bajo la forma de un neointervencionismo estatal” (Suásnabar, 2012: 47). Este “neointervencionismo” instala en la agenda político-educativa el derecho a la educación y políticas de inclusión, sentando un precedente importante. En este clima, emerge un reposicionamiento de las universidades, ubicando “el papel de las universidades en otro registro simbólico y también material” (Morandi,

⁷⁷ La Comisión Curricular Tripartita se conformó por: los profesores Gonzalo de Amézola y Carlos Astarita (titulares) y el profesor Guillermo Banzato (suplente); por el claustro graduados: Andrés Stagnaro y Leandro Sessa (titulares) y Virginia Cuesta (suplente); por el claustro estudiantil: Lucía Abbattista y Santiago Dupuy (titulares) y Juan Luis Besoky (suplente). Fuente: Libro de Actas de la Junta Consultiva Departamental de Historia, Acta N° 74, 11 de septiembre de 2008, foja 183.

2014: 44). En este marco, se retoma la idea de disminuir la heterogeneidad de los espacios de formación docente, y en este sentido, la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) impacta reactivando viejas discusiones respecto al lugar que ocuparían los saberes pedagógicos. En relación con ello, De Amézola expone:

La nueva normativa intentó otra vez disminuir la heterogeneidad mediante la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. En este nuevo organismo se aprobaron una serie de estándares que deberían cumplir todas las carreras que preparan profesores para que fueran evaluadas positivamente y sus títulos tuvieran validez. Luego de un período inicial de confusión, se aclaró que estas directivas –que promovían un significativo predominio de los saberes pedagógicos- no alcanzaban al ámbito universitario pero que las universidades deberían establecer también parámetros para sus profesorados y que esas carreras serían evaluadas (2015: 51).

Asimismo, el autor expresa que, desde el 2010, las Facultades con profesorados en Historia, Geografía y Letras discuten en la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE),⁷⁸ cómo acercar estas disposiciones a las estructuras curriculares de dichas carreras y qué lugar otorgar (dentro de los profesorados) a la formación disciplinar y pedagógica. En este sentido, el Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata no escapó a estos requerimientos y se dio, a posteriori, la transformación de su Plan de Estudios.

Como hemos señalado, los Planes de Estudio condensan discusiones de épocas, un entrecruzamiento múltiple dado por marcos generales a nivel político, social y económico así como específicos, condensando tradiciones de la Unidad Académica, de las cátedras, miradas teóricas e historiográficas así como pedagógicas. Según Raquel Coscarelli: “la prescripción como síntesis conlleva, en forma explícita como implícita, los rasgos de las tensiones y luchas que se expresaron en su generación, ya sea por consenso o imposición” (Coscarelli, 2014: 99). La discusión y aprobación del Plan de Estudios 2011 se vio inmiscuida en numerosas y acaloradas reuniones que se manifiestan en el propio documento del Plan de Estudios, se menciona allí la necesidad que expresaron diversos actores de la comunidad del Departamento de Historia de modificar el Plan de 1993. A su vez, se explicita el objetivo de ajustar la estructura general del Plan, así como los contenidos que lo integraban. Estas líneas reflexivas denotan la elección y reelección de temáticas a enseñar.

En esta oportunidad, se conformó una Comisión Coordinadora de discusión del Plan de Estudios⁷⁹ quien se encargó de acopiar informes vinculados a dichos debates. Se reitera como mecanismo de recaudación de información la encuesta formulada a estudiantes de la carrera (instrumento

⁷⁸ La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) fue creada en el 2004 a fin de actuar como articulador entre el Ministerio de Educación de la Nación, la Secretaría de Políticas Universitarias y demás dependencias vinculadas con la ciencia y educación.

⁷⁹ Compuesta por los profesores: Gonzalo de Amézola y Carlos Astarita (titulares) y el profesor Guillermo Banzato (suplente); por el claustro graduados: Andrés Stagnaro y Leandro Sessa (titulares) y Virginia Cuesta (suplente); por el claustro estudiantil: Lucía Abbattista y Santiago Dupuy (titulares) y Juan Luis Besoky (suplente). Fuente: Libro de Actas de la Junta Consultiva Departamental de Historia, Acta N° 71, fecha 3 de abril de 2008, foja 177 y 178.

utilizado también durante el proceso de construcción del Plan 1993)⁸⁰. Asimismo se conformó, como mencionamos anteriormente, una Comisión Curricular Tripartita⁸¹ para confeccionar una estructura general para la nueva configuración que asumió el Plan (y que a continuación presentamos) donde se “establecen los ejes fundamentales de discusión del Plan: optativas/obligatorias, correlativas, promoción y materias pedagógicas”⁸². En el propio manuscrito se destaca el consenso interclaustrós y que las modificaciones que se plasmaron en esta nueva estructura refleja debates y esfuerzos entre docentes, graduados y estudiantes, “en pos de incorporar y mejorar aquellos contenidos que favorezcan la formación de los futuros profesionales de la historia, particularmente, en lo vinculado a la actividad docente, la investigación y la extensión” (Plan de Estudio 2010, Expediente n° 0500-003727/10). Más allá de los cambios estructurales que se introducen y que veremos a continuación, el apartado “Definición y objetivos de la carrera” de dicho Plan esboza una introducción bastante semejante a la del Plan anterior. Nos referimos, específicamente, a la reflexión sobre qué se comprende por Historia:

Cuando hablamos de Historia nos referimos a una disciplina que tiene como ambición principal ofrecer claves, perspectivas y criterios fundamentados, entre otros, a fin de avanzar en la comprensión del quehacer social en sus variadas manifestaciones. La Historia busca comprender cómo han funcionado y funcionan las sociedades, de qué manera se han relacionado los hombres entre sí y con la naturaleza”. (Plan de Estudios 2010: 2)

El currículum, en este caso en su manifestación estructural-formal, resulta un artefacto de género (Da Silva, 1999) que exterioriza un tinte androcéntrico al destacar cómo se han relacionado los hombres entre sí y con la naturaleza; expresión que ha sido, la más de las veces, reductiva al homologar hombres con varones.

El Plan de Estudios, vigente a partir del 2011, presenta principalmente dos reorganizaciones: la primera en el Bloque introductorio y la segunda en el Bloque pedagógico. En este sentido la reestructuración en el Bloque introductorio se dirige en tanto establece tres materias obligatorias (Introducción a la Historia, Sociología General e Introducción a la Problemática Contemporánea). La novedad de este bloque, además de la obligatoriedad de todas éstas, es la creación de esta última. Asimismo, la carrera exhibe un bloque de doce materias Troncales Obligatorias, compuesto por un grupo de materias similares al Plan 1993: Historia General I a VI, Historia Americana I y II, Historia Argentina I, II y III. Como se puede apreciar, se crea la materia Historia Argentina III, (una materia que recupera la propuesta que en 1991 hiciera el Profesor Carlos Mayo

⁸⁰ La encuesta (ver Anexo) fue formulada por los estudiantes de la carrera y puesta en marcha en junio de 2008. Allí se pregunta por: 1. El perfil del estudiante de Historia (datos personales, si trabaja, si da clase) 2. Cuestiones de carácter académico. 3. Evaluación del Plan 1993, aquí se desprenden varias preguntas.

⁸¹ Dicha comisión se conformó con los mismos integrantes que la Comisión Coordinadora del Plan de Estudios, esto se puede constatar en Libro de Actas de la Junta Consultiva Departamental de Historia, Acta N° 74, fecha 11 de septiembre de 2008, foja 183.

⁸² Según consta en el Libro de Actas de la Junta Consultiva Departamental de Historia, Acta N° 74, fecha 11 de septiembre de 2008, foja 183.

quien argumentaba la necesidad de sostener, para el Plan anterior, una Historia Argentina III así como Historia Americana III). De esta manera se reorganiza de manera secuenciada: Historia Argentina I abarca desde el sistema de dominación español e independencias hasta aproximadamente 1880 momento donde inicia Historia Argentina II hasta los orígenes del peronismo y Argentina III retoma estos contenidos hasta los albores del 2001/2002 (Plan de Estudios 2011: 11-12). Completa este bloque la materia Prehistoria General y Americana, asignatura que modifica su denominación⁸³.

En cuanto al bloque optativo del Plan, el mismo está constituido por:

-cinco materias optativas (de acuerdo a los intereses)

-Una materia “Problema de Historia” en donde se puede optar por la realización entre una problemática del área de: Historia Americana, Argentina o General.

-Una materia del Área de Teoría y Metodología de la Historia para brindar herramientas teórico metodológicas. Aquí se puede optar por tres materias Metodología de la Investigación Histórica, Teoría de la Historia e Historia de la Historiografía.

-Dos capacitaciones en lengua extranjera (a elegir entre Inglés, Francés, Alemán, Italiano o Portugués).

El último componente, el pedagógico, evidencia, como anticipamos, una de las mayores modificaciones constitutivas del Plan. Se establece, por un lado, la necesidad de acreditar ciento veinte horas de Talleres de Problemáticas de Enseñanza de la Historia. Éstos responden a espacios de carácter optativo, sobre alguna problemática particular de la Historia, con su consecuente abordaje respecto a su enseñanza.

Algunos Programas de estos talleres han contemplado la perspectiva de género y/o mujeres como problemática o como sujetos de la historia. Algunos de ellos, entre otros, como el Taller “Dime qué piensas y te diré a quién encierras: Alteridad, disciplinamiento y castigo en la historia argentina desde fines del siglo XIX hasta la actualidad” (2014 y 2015)⁸⁴, que incorpora una redacción a partir del uso de lenguaje inclusivo, no sexista, tanto en la descripción de los diversos componentes del currículum, como al momento de hacer referencia a los sujetos de la historia. Ello habla de un posicionamiento epistemológico y pedagógico. A su vez hallamos otros Programas como el Taller “Los pueblos originarios en la enseñanza de la historia” (2014)⁸⁵, el cual en una de sus unidades (Eje 3. Los pueblos originarios como objeto y sujeto) plantea cuestiones vinculadas a género y mujeres, así como el Programa “¿Y dónde está la historia? Descubrir y enseñar la historia con

⁸³ Dicha asignatura en el Plan '93 lleva la denominación de Prehistoria y Arqueología.

⁸⁴ Obregón, M (2015). Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia: Dime qué piensas y te diré a quién encierras : Alteridad, disciplinamiento y castigo en la historia argentina desde fines del siglo XIX hasta la actualidad (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8378/pp.8378.pdf>

Obregón, M. (2014) Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Dime qué piensas y te diré a quién encierras. Alteridad, interdisciplinario y castigo en la historia argentina desde fines del siglo XIX hasta la actualidad (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9372/pp.9372.pdf>

⁸⁵ Aguirre, S. - Oyarzábal, M. C. - De Luca, M. C. (2014) Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia. Los pueblos originarios en la enseñanza de la historia (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9370/pp.9370.pdf>

fuentes” (2016)⁸⁶, donde afloran, también, referencias a mujeres, la historicidad de las conformaciones familiares, matrimonio, sociedad patriarcal, entre otros. Citamos a su vez otro, denominado “Estrategias y desafíos de la enseñanza de la historia del Cercano Oriente antiguo” (2017)⁸⁷. En esta oportunidad, aparecen referenciadas las mujeres en el eje temático tres: “Configuraciones políticas, sociedad y economía en el Cercano Oriente antiguo”. En conclusión, si bien resulta relativamente reciente la implementación de dicho Plan, a partir de estos Programas, se evidencia cierto abordaje vinculado a cómo ingresa la historia investigada sobre mujeres.

Por otra parte, otras de las modificaciones que incorpora este Plan responde a la opcionalidad de las materias que pertenecían anteriormente al bloque pedagógico (exceptuando la materia Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia, la cual permanece anual y obligatoria). Acorde a la nueva estructura, se debe tomar una materia del área Teórica, entre ellas, por ejemplo: Fundamentos de la Educación, Diseño y Planeamiento del Currículum, Psicología y Cultura en el proceso educativo. Y otra materia del Área Socio-Histórica-Política, que ofrece una serie de conocimientos generales sobre la historia y la actualidad de las políticas educativas, entre ellas: Historia de la Educación General, Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina, Historia y Política del Sistema Educativo Argentino, Sociología de la Educación. Podríamos decir, por tanto, que la nueva configuración del área pedagógica absorbe y resuelve ciertos reclamos y propuestas de los diversos claustros. Tal estructura refleja un total de veintiocho materias, un espacio curricular compuesto por quince materias que responden a la formación disciplinar de carácter obligatoria (las cuales se convierten en nuestro objeto de estudio), siete asignaturas optativas, dos idiomas y cuatro agrupadas bajo el área práctica-pedagógica⁸⁸.

Por tanto, esta “síntesis” a la cual se arriba e implementa en el 2011, resulta producto del proceso de determinación y estructuración curricular, “se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico” (De Alba, 1998: 91).

En definitiva, el itinerario que recorre este Plan, para su aprobación final, resulta un recorrido con vicisitudes y demoras. Recordemos lo que manifiesta De Amézola respecto a que por ciertas circunstancias se demora la redacción definitiva del Plan hasta el 2003, el cual fue aprobado por el Consejo Académico pero ante la disconformidad expresada por lxs estudiantes se decide finalmente continuar con el Plan 1993. El proceso de revisión del Plan se reanuda concretamente en 2008 para finalmente aprobarse en 2010 y ponerlo en acción en 2011. Esta ruta curricular crea y modifica espacios (algunos de éstos se re-convierten en obligatorios y otros en optativos) y

⁸⁶Cowen, P. - Quinteros, G. O. (2016) Taller de enseñanza de problemáticas de la historia: ¿Y dónde está la historia? Descubrir y enseñar la historia con fuentes (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9777/pp.9777.pdf>

⁸⁷Rosell, P. M. (2017) Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia: Estrategias y desafíos de la enseñanza de la historia del Cercano Oriente antiguo en el nivel medio (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10694/pp.10694.pdf>

⁸⁸En el Anexo se exhiben las equivalencias entre el Plan 1993 y el Plan 2010.

desafía otros sentidos (los talleres pedagógicos) y se reestructuran cortes temporales (como es el caso de las materias de Historia Argentina).

Asimismo, y para finalizar, destacamos que las discusiones que envuelven a ambos Planes de Estudio no se encuentran identificadas con la inclusión de temáticas vinculadas a género y mujeres. No se registra una demanda explícita pero, pese a esto, encontraron por donde filtrarse (en el caso del Plan 93 de la mano de las Materias Problemas y para el Plan 2011, se suman a su vez algunos Talleres de enseñanza).

A continuación, abordaremos qué sucede con las materias obligatorias de la carrera, a partir del análisis de los contenidos mínimos inmersos en dichos Planes de Estudio.

4. Mujeres mínimas en los contenidos mínimos de los Planes de Estudio

El motor de esta investigación se edifica a partir de estudiar y visibilizar esa construcción social devenida en contenidos disciplinares de formación; la idea es desandar cómo y de qué manera ingresan las mujeres y la perspectiva de género -historia investigada- como contenidos dentro de la formación histórica obligatoria de la carrera -historia enseñada-. A propósito de los contenidos, Daniel Feldman se refiere a éstos dentro de los aspectos que se contemplan en la programación:

el término <contenido> se utilizará en un sentido más restringido, no como todo lo que se enseña, sino como lo que se tiene intención de enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado (...) En un sentido un poco más molesto supone el reconocimiento de que no se puede enseñar todo. Como todo principio selectivo, la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones. De este modo, la definición del contenido no solo significa la creación de una versión especial para la enseñanza. También significa una elección con los mismos fines. Esta selección, como cualquiera que se realice, puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones. Pero, en cualquier caso, es necesario reconocer que es una elección posible y que podría recurrirse a otras. Cualquier selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento determinado, cierta hegemonía. Pero es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia. Siempre puede ser revisada (2010: 49-51).

Como expresa Feldman, pensar en los contenidos implica un proceso de deliberación entre qué se incluye y qué se excluye así como un recorte que resulta arbitrario y temporal. En ese sentido, las temáticas que se distinguen o apartan, ya sea en un Plan de Estudios o Programa, resulta un reflejo de decisiones atravesadas por múltiples razones, en un momento determinado.

En el anexo de la Ordenanza 282/10, se detalla la estructura de presentación e información que requiere un Plan de Estudio. El ítem 13, menciona los “objetivos de formación y contenidos de cada espacio curricular”. Este ordenamiento requiere nombre de la asignatura, régimen de cursada, carga horaria semanal, carga horaria total, objetivos y contenidos mínimos. En estos últimos, nos centraremos para comenzar a analizar qué sucede con esta historia investigada en

estas expresiones “mínimas” de contenidos⁸⁹.

Para iniciar esta indagación referenciamos dos teorías del currículum que aportan claves conceptuales para nuestra indagación: por un lado, la teoría que retoma los Estudios Culturales y, por otro, la teoría feminista y de género. Los Estudios Culturales, emergidos alrededor de la década de los '60 en Gran Bretaña, plantean algunas consideraciones relevantes a nuestros fines, comprendiendo al currículum como un espacio de lucha dado por la significación e identidad. En esa línea, Da Silva expone:

el currículum es un artefacto cultural en, por lo menos, dos sentidos: 1) la “institución” del currículum es una invención social como cualquier otra; 2) el “contenido” del currículum es una construcción social. Como toda construcción social, el currículum no puede ser comprendido sin un análisis de las relaciones de poder que hicieron y hacen que tengamos esta definición determinada de currículum y no otra, que hicieron y hacen que el currículum incluya un tipo determinado de conocimiento y no otro (1999: 70).

Asimismo, las teorías feministas y los estudios de género, evidenciaron no sólo estas relaciones desiguales dadas por el capitalismo, sino las relaciones patriarcales. Por tanto, estas teorías postulan una epistemología que se sedimenta en un modo no neutral e introducen una variable interesante al incorporar la mirada de género. En este sentido, se preguntan: “¿cómo el currículum está implicado en la formación de masculinidad? ¿Qué conexiones existen entre las formas como el currículum produce y reproduce esa masculinidad?” (Da Silva, 1999: 49).

En base a dichas teorías y a los aportes de las perspectivas teóricas sobre cultura y género, elaboramos una matriz interrogativa en la que planteamos:

- ¿ingresa esta “historia investigada” (historia de las mujeres y la perspectiva de género) al terreno de la “historia enseñada”? ¿Cómo dialogan?
- ¿Impera un currículum inclusivo, en movimiento y poroso al ingreso de estas temáticas?
- ¿Qué sujetos históricos/actores sociales emergen dentro de los contenidos seleccionados?

Habilitar estas miradas teóricas aporta en tanto problematizar y desentrañar la complejidad social del pasado y del presente, en este sentido, “el género requiere la búsqueda de sentidos del comportamiento de varones y mujeres como seres socialmente sexuados” (Gamba, 2009: 123). Interesante desafío para la Historia, justamente, el hecho de poder historizar dichas construcción. Ahora bien, dentro de nuestro objeto de estudio (las materias troncales obligatorias de la carrera), dos materias (Introducción a la Historia e Historia General V) explicitan, dentro de los contenidos mínimos correspondientes al Plan 2011, tópicos vinculados a mujeres y género. En Introducción a la Historia se plantean una serie de contenidos relacionados a las tendencias historiográficas contemporáneas entre las que se menciona:

⁸⁹ Los contenidos mínimos del Plan 1993 se pueden ver en el Anexo. Los contenidos mínimos del Plan 2010 (vigente en 2011) se encuentran disponibles en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.94/pl.94.pdf>, (pp. 9-19)

(...) Panorama de las alternativas metodológicas de aproximación al pasado con la inclusión de los enfoques más recientes: Los Annales, la historiografía marxista, la historia económico-social, las mentalidades, la historia popular, la historia oral, la historia de las mujeres y de género, la historia cultural, la historia reciente. Historia y memoria. Condiciones sociales de la producción del conocimiento histórico. Utilidad y legitimidad del análisis histórico. El problema de la objetividad: la historiografía y las versiones diferentes sobre el pasado (Plan 2011: 9).

Emerge, de esta manera, la visibilidad de estas tendencias historiográficas, es decir, la presencia de esta historia investigada, que se destaca desde sus recortes mínimos para ser enseñados.

Respecto de la asignatura Historia General V, ya en el Plan 93, la materia anuncia un análisis general a partir de grandes transformaciones sociales y menciona específicamente a los obreros como sujetos sociales relevantes para comprender esas transformaciones, se indica “el desarrollo de la organización obrera y sus principales corrientes políticas” (Exp. 500-39.088/86 Folio 131). Como contraste, en el Plan 2011, si bien se manifiesta una continuidad respecto a planteos materialistas, se destaca explícitamente el surgimiento y desarrollo de los movimientos de masas, destacando tanto al Movimiento Obrero Organizado, como a los Movimientos Feministas. Aflora, de esta manera, un matiz y problematización al visibilizar a las mujeres como sujetos sociales y políticos durante dicho período. Allí se explicita:

4- Las transformaciones del capitalismo: del laissez-faire al imperialismo. La democratización política en Europa: surgimiento y desarrollo de los movimientos de masas -el Movimiento Obrero Organizado y sus principales corrientes políticas: Movimientos Nacionalistas y Movimientos Feministas. La expansión Colonial: dominación económica, subordinación política y proyecto civilizatorio (Plan 2011: 11).

En este sentido, recuperamos el planteo de Feldman (2010) quien manifiesta que la selección de contenidos condensa decisiones parciales, propias de un determinado momento y sujetas a revisión. Por tanto, como evidenciamos, el recorte de los contenidos mínimos (así como la forma de referenciarlos) puede variar de un Plan a otro por diversos motivos. Y en este sentido los contenidos mínimos expresados en cada Plan de Estudio, dan cuenta de esto.

Asimismo, en las cátedras a las que estamos haciendo referencia hallamos docentes que realizaron sus formaciones de posgrado en EEUU. Este aspecto que señalamos lo ampliamos en detalle en el Capítulo IV pero, en esta oportunidad, lo mencionamos a fin de ir trazando una línea argumentativa. Como expresa Davini, “un tema recurrente que se presenta al abordar la formación de los docentes se refiere al ámbito en el cual se forman, en cuanto espacios institucionales que organizan y estructuran el proceso de la formación” (Davini, 1995: 77). En esta clave anticipamos cómo estos espacios formativos, esa identidad académica que se forja en términos personales incide, también, en la identidad institucional, en este caso se evidencia en los contenidos mínimos. Contenidos que se explicitan con anterioridad a esta demanda social que se visibiliza con mayor notoriedad a partir de la primer marcha Ni una menos, en 2015.

El denominador común del resto de las materias, en ambos Planes de Estudios, es el predominio de referencias generales en el que se destaca un estudio multidimensional (aspectos sociales, políticos, económicos, ideológicos, entre otros). En muchas oportunidades, emergen referencias a los aspectos sociales en donde uno podría suponer cierto abordaje afín aunque, como expresa Scott, el género “se construye también mediante la economía y la política (...) la historia política - todavía estilo dominante de la investigación histórica- ha sido la plaza fuerte de la resistencia a la inclusión de material e incluso de problemas sobre las mujeres y el género” (Scott, 1996: 25-28). Observaremos esto en detalle a partir del análisis de Programas⁹⁰. Asimismo, las materias enuncian⁹¹ o bien con apellidos (masculinos) cuestiones vinculadas a la organización política (por ejemplo en los contenidos mínimos de Historia General II, del Plan 1993, se evidencia con mayor notoriedad) o bien, de modo amplio, sujetos históricos (esclavos, campesinos, obreros, etc) y lazos sociales constituidos en la familia (por caso señalamos la materia Historia General III). Se desprende de Historia General II y III una perspectiva materialista, posición teórica que privilegia el rol de sujetos (masculinos) a lo largo de la historia. Por su parte, los contenidos mínimos de Argentina II (Plan 2011) nombran, por ejemplo, las comunidades indígenas y se especifica su invisibilización. Asimismo, se mencionan las organizaciones obreras y su fortalecimiento así como los nuevos derechos sociales y políticos en el marco del peronismo, junto a la reforma constitucional de 1949 (Plan de Estudios, 2011: 12).

En líneas generales, prima una mirada masculina naturalizada en los contenidos de las materias troncales, una universalidad devenida en arbitraria y masculina (Scott, 2003) fuertemente atravesada por un análisis “clasista” o materialista. Como señalamos antes, retomando a Débora D’Antonio (2012/2013), la intersección entre historia social, clase y género, en el plano historiográfico nacional, ha tenido (por el momento) un bajo impacto en las narrativas historiográficas hegemónicas como así también en la historia enseñada. En cierta forma, el currículum se presenta colonizado por la masculinidad en tanto también la historiografía lo estaba o no recogía los resultados de los aportes de la historia de las mujeres o género (historia investigada).

Por ello, en términos comparativos, los contenidos mínimos del Plan 2011, sólo en algunas materias ampliaron la mirada de los sujetos sociales intervinientes en la historia. La temática en torno a las mujeres y género “ingresa” explícitamente en los contenidos mínimos de dos cátedras (Introducción a la Historia e Historia General V) lo cual contrasta respecto del Plan anterior (1993). Asimismo, se alude en la materia Historia Argentina II, a la “invisibilización de las comunidades indígenas” (Plan 2011: 12). Así, la visibilización (y diversificación) de los sujetos históricos en la enseñanza de la historia se encuentra en movimiento.

⁹⁰ Esto se abordará en detalle en el siguiente capítulo.

⁹¹ Ver detalles de análisis en Anexos.

5. Consideraciones finales

El análisis del currículum universitario nos invita a desentrañar la complejidad que lo constituye; y esta complejidad se traduce, por ende, en la necesidad de un desmenuzamiento de los procesos de aprobación, debates, consensos y disensos. La lógica de armado de los Planes de Estudio permite delimitar el perfil de formación profesional al que se aspira y el ámbito de incumbencias, los objetivos de la carrera, el diseño respecto de las materias y espacios curriculares, así como los datos de cada una de las materias que lo componen, la carga horaria, el régimen de cursada y correlatividades. Es por ello que los Planes de Estudio, como documentos históricos-político-sociales (y como artefactos de género) permiten deliberar sobre las decisiones que se ponen en juego a la hora de pensarlos, plasmarlos y aprobarlos. Contemplando esto, iniciamos en este capítulo un primer recorrido sobre el currículum estructural-formal a partir de la presentación de los Planes de Estudio correspondientes al Profesorado en Historia, 1993 y 2011. Exhibir sus procesos y recorridos nos permitió conocer la configuración de éstos, además de observar el devenir curricular y su carácter histórico, por tanto no lineal ni mecánico (De Alba, 1998). Es decir, indagar sobre las tensiones y disputas que protagonizan algunos sujetos sociales del desarrollo curricular (en este caso lxs referentes de los claustros) abrió la posibilidad de transitar por el proceso que antecede a esa “síntesis” a la cual se confluye (De Alba, 1998). Re-visitar estos aspectos estructurales-formales habilita comprender que el currículum es un artefacto cultural y de género (Da Silva, 1999) y como tal, responde a un instrumento construido como “síntesis” reflejo de decisiones momentáneamente hegemónicas (Feldman, 2010). Posiblemente, las discusiones y debates que rodeen al próximo Plan de Estudios condense otras discusiones en cada claustro y entre éstos, no sólo porque a nivel académico estas temáticas continúan nutriéndose y consolidándose sino, también, porque la propia institución ha generado cambios tendientes a su inclusión, además de las irrupciones masivas en las calles, desde el 2015.

En cuanto a la inclusión o no de ciertos conocimientos, evidenciamos que la “historia investigada”, vinculada a género y mujeres, ingresa más “cómodamente” o con mayor antelación y presencia en los espacios optativos “problemáticos” creados como “válvula de escape”. Nos referimos, principalmente, a las Materias Problema (Plan de Estudios, 1993) que analizamos en el capítulo anterior y, también, en los Talleres de Problemáticas de Enseñanza de la Historia (Plan de Estudios, 2011) que vimos en este capítulo.

Ahora, deteniéndonos en el análisis de los contenidos mínimos de las materias del bloque histórico obligatorio, entendiendo que ellos resultan producto de decisiones temporalmente preeminentes (Feldman, 2010), notamos que a partir de los contenidos mínimos correspondientes al Plan 2011 aflora la inclusión de dichas temáticas en dos cátedras troncales (Introducción a la Historia e Historia General V) y es reciente su lugar o visibilización en la historia enseñada en lo que respecta a la formación obligatoria de la carrera. El tema, en esta oportunidad, entra en los contenidos mínimos

desde recorridos más que nada europeos (de ahí la importancia de referenciar, inicialmente, algunos aspectos historiográficos del “viejo mundo”). En suma, los matices que referenciamos echan luz en este terreno y estimulan a explorar, con mayor profundidad, los Programas de cátedra, los cuales abordaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

Mujeres, historia investigada e historia enseñada: Programas de las materias obligatorias

En el capítulo anterior, abordamos dos categorías importantes para nuestra investigación que son: “historia investigada” e “historia enseñada”. Asimismo, señalamos que las mismas se articulan y, a su vez, se ven influenciadas por el medio social ya que el historiador/docente mira con lentes del presente, inmiscuido por tanto en el tiempo en que vive. Retomamos además, argumentos referidos a que las prácticas de investigación y enseñanza forman parte del quehacer del historiador (Plá, 2012). Como esbozamos en los capítulos anteriores, la investigación (Fox Keller, 1991 y Haraway, 1995) y la docencia responden a prácticas políticas-sociales-generizadas. Como expresa Valeria Flores:

Las maestras y profesoras no somos técnicxs que desarrollamos una tarea de transmisión aséptica y neutral; como trabajadorxs intelectuales y culturales realizamos un hacer artesanal y creativo donde tenemos oportunidad de subvertir los órdenes sociales, morales y políticos dominantes (Flores, 2015:7).

Como sostiene Flores lxs docente, como sujetos sociales del desarrollo curricular, poseen la oportunidad de transformar “de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales” (De Alba: 1998: 93). Esa transmisión que se produce en ese hacer y ser docente, se constituye desde un posicionamiento político y desde un lugar generizado. De esta manera, ningún currículum puede manifestarse de manera aséptica ni neutral porque hay decisiones detrás que implican un posicionamiento y selección de lo epistemológico, historiográfico, pedagógico y didáctico. Por tanto esas decisiones, ese saber, ese conocimiento que se selecciona para ser enseñado no resulta imparcial, como expresamos en palabras de Guacira Lopes Louro: “la idea es poner en cuestión el conocimiento (y el currículum), (...) lo que es el conocimiento y las formas por las que –se dice- llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras” (2012: 115). Bajo estas premisas tomamos, como objeto de análisis, Programas de cátedra como vía de entrada al tema en la formación universitaria, en tanto se cristalizan allí algunas huellas de las decisiones que toman lxs docentes. Éstos son

producto de la tarea de planeamiento que se desarrolla entre el plan de estudios, el curso escolar y la clase. Como esta definición es amplia, incluye desde un Programa anual hasta una unidad didáctica. (...) El programa sirve como un instrumento mediante el cual se puede tener una previsión sobre los sucesos probables de la clase (Feldman, 2010: 42 – 44)

con esta idea, nos proponemos analizar de qué modo se incorporan/raron a la historia enseñada los contenidos vinculados a las mujeres y género.

El estudio se circunscribe particularmente a dos componentes de la programación: por un lado, observaremos los contenidos seleccionados para cada una de las unidades; y por otro, la bibliografía que se cita y sugiere. En este sentido, y recuperando lo esbozado por Davini (1998) respecto que los Programas y componentes no manifiestan por sí solos lo que la práctica pedagógica efectivamente genera, destacamos que más allá de lo que se termina enseñando, como práctica real⁹², los contenidos responden a las intenciones respecto a qué enseñar, es decir, “todo lo que se programa para ser enseñado” (Feldman, 2010: 49). Esto supone un criterio en la selección de contenido; un ejercicio de recorte que implica inevitablemente una segregación entre lo que ingresa como tal y lo que queda por fuera. Retomando los planteos de De Alba (1998), Da Silva (1999), De Lauretis, (2000), Feldman (2010), Plá (2012) y Flores (2015), argumentamos que los contenidos inmersos en los Programas resultan un recorte intencionado, parcial, arbitrario y por ende legitimado, en diálogo con esa práctica política-social-generizada. En definitiva, “el contenido del currículum es una construcción social” (Da Silva, 1999: 70) y como tal, nos interesa indagar esa intersección que se produce entre esta selección deliberada de contenidos para ser enseñados (historia enseñada) junto a las decisiones respecto a qué tipo de bibliografía utilizan para enseñar tales contenidos (historia investigada). En este sentido, Débora D’Antonio esboza que la confluencia entre la historia social, clase y género, todavía no ha interpelado en profundidad a las narrativas historiográficas hegemónicas, por tanto, la autora alude a que este tipo de historiografía aún se manifiesta en un grado de “subespecialidad”; concluyendo que este tipo de bibliografía representan un porcentaje inexistente o secundario del currículum académico en las Universidades Nacionales (D’ Antonio, 2012/2013). En base a este posicionamiento, referenciamos en el capítulo I, que este tipo de bibliografía ingresa en la “historia enseñada” a partir de los Programas de algunas Materias Problema. Sin embargo, el carácter optativo de dichos espacios abona el planteo de D’ Antonio. Y como sostienen Elizalde, Felitti y Queirolo (2009) la diferencia sexual, tanto en la investigación como en la enseñanza, ha sido desconocida como categoría explicativa. Así como estas autoras plantearon esto hace unos años atrás, nos preguntamos: ¿se constata dicho posicionamiento para nuestro estudio?

En el capítulo II, destacamos que dos materias troncales obligatorias, desde la selección de sus contenidos mínimos, explicitan temáticas referidas a género y mujeres. Partiendo de este escenario, recuperamos aquellas tres preguntas presentes en dicho capítulo, a fin de poner a rodar esas inquietudes sobre los Programas de cátedra. La primera de éstas señala cómo ingresa y dialoga esta “historia investigada” (sobre historia de las mujeres y género) y la “historia

⁹² Agregamos a su vez que esa selección que se realiza se verá resignificada o transformada por los modos en que esa elección es puesta en marcha en la clase

enseñada” estructural-formal (De Alba, 1998). La segunda, interroga sobre el carácter de dicho currículum, explorando si el mismo manifiesta un posicionamiento inclusivo-en movimiento-poroso al ingreso de estas temáticas. La tercera y última cuestión pone sobre la superficie un interrogante en torno a qué sujetxs históricos se priorizan y visibilizan dentro de los contenidos y en la propia bibliografía citada; para ello tomaremos como referencia el título de éstos.

En consecuencia, el presente apartado recorre la finalidad de ahondar sobre algunos aspectos analizados anteriormente pero, en este caso, la propuesta se dirige a profundizar la indagación a partir de la información que nos proveen los Programas.

Bajo este marco anticipamos dos ejes de indagación: el primero recupera estos tres interrogantes destacando, para el análisis, dos componentes de la programación: contenidos y bibliografía. Nos referimos a: ¿cómo ingresa esta “historia investigada”, sobre género y mujeres, en la “historia enseñada”? ¿A partir de qué tema emerge? ¿Surge como una temática circunscripta a una unidad o como tema transversal al Programa? ¿Qué sujetxs históricos son los seleccionados para su enseñanza? ¿Qué bibliografía lo aborda? Por otra parte, retomando los planteos del capítulo anterior, aludimos allí al carácter temporal de los contenidos seleccionados; en este caso el ejercicio de comparación entre los Programas puede contribuir a explorar si aflora un currículum poroso-flexible a dichas temáticas y por tanto qué matices emergen.

El segundo eje de indagación recupera una parte del planteo correspondiente al capítulo I, en donde hicimos referencia a cuestiones vinculadas a Género y Ciencia. Allí, señalamos el aporte de dos autoras que problematizan algunas cuestiones por las cuales atraviesan las mujeres al momento de escribir y hacer ciencia y, retomando a Fox Keller (1991: 20), consideramos que la mirada sobre las mujeres científicas impone una marginalidad y el feminismo viene a desestabilizar esa conjunción excluyente desde la desnaturalización.

A partir de esas cuestiones, exploramos en esta oportunidad qué porcentaje de textos tienen en su autoría a mujeres⁹³. Las fuentes utilizadas en este capítulo se encuentran disponibles en el reservorio de la propia biblioteca de la FaHCE (BIBHUMA)⁹⁴. Allí, hallamos los Programas más antiguos y los recientes. La renovación de los Programas no resulta necesariamente una práctica anual, es por ello que, para el caso de las cátedras que no presentan Programa acorde a los cortes temporales (1999 y 2017), optamos por tomar como referencia el Programa más cercano. Para ello, tomamos como referencia dos años en los cuales, pasado un tiempo, pudieran apreciarse las propuestas ya plasmadas y consolidadas de los cambios de Planes 1993 y 2011 de la carrera de historia de la FaHCE, es decir, se seleccionan los Programas vigentes seis años después de las modificaciones de cada plan a fin de captar ya cristalizadas y cimentadas aquellas propuestas. Así, apartamos los Programas de 1999 correspondiente al Plan 93 y los Programa de

⁹³ Este elemento de análisis se profundiza a partir de participar en una charla convocada por la agrupación estudiantil Jauretche, el 24 de mayo de 2018, en la FaHCE, sobre: “Mujeres y saberes hegemónicos”. Dicha agrupación realizó un estudio referido a qué cantidad de autoras mujeres se leen en el primer año de todas las carreras de dicha Unidad Académica.

⁹⁴ Algunos programas los hallamos en la fotocopiadora de la FaHCE.

2017, del Plan 2011. Luego, para indagar sobre el segundo eje, tomamos un Programa representativo del bloque introductorio y de las materias: generales, americanas y argentinas. Allí, analizaremos la bibliografía obligatoria explícita en los Programas de 2017.

1. Mujeres en los componentes del Programa.

En torno al primer eje que refiere al análisis de dos de los componentes del Programa, establecimos un orden de análisis de acuerdo al lugar que ocupan estas temáticas en dichos documentos. En este sentido, organizamos las materias obligatorias en cuatro grupos:

I. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde los contenidos mínimos de los Planes de Estudios y en sus Programas, desde los contenidos y bibliografía obligatoria.

II. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde los contenidos y bibliografía obligatoria de sus Programas.

III. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia desde la bibliografía obligatoria que se cita en los Programas.

IV. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia desde la bibliografía complementaria que se cita y materias que seleccionan otros contenidos en sus Programas.

Un cuadro grafica y sintetiza la información. En este caso este esquema es el resultado de una sistematización que, si bien organiza lo recabado, a su vez pierde otras cuestiones sobre: discusiones temáticas, historiográficas específicas, así como los procesos internos de cada cátedra⁹⁵. Establecidos estos reparos, presentamos dicha clasificación:

Cuadro 2: Esquema de sistematización y clasificación de las materias obligatorias

<p>I. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde los contenidos mínimos de los Planes de Estudios y en sus Programas, desde los contenidos y bibliografía obligatoria.</p>	<p>II. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde los contenidos y bibliografía obligatoria de sus Programas.</p>	<p>III. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia desde la bibliografía obligatoria que se cita en los Programas.</p>	<p>IV. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde la bibliografía complementaria que se cita y materias que seleccionan otros contenidos en sus Programas.</p>
---	--	--	---

⁹⁵ Algunos de estos aspectos se abordan en el Capítulo IV

-Introducción a la Historia. -Historia General V	-Historia Americana I -Historia Americana II -Historia Argentina II -Historia General III -Prehistoria General y Americana	-Introducción a la Problemática Contemporánea ⁹⁶ -Historia General I -Historia General IV -Historia General VI	-Historia General II -Historia Argentina I -Sociología General ⁹⁷ -Historia Argentina III ⁹⁸
---	--	--	---

Acorde a esta clasificación, a continuación, comenzamos con el análisis de cada una de las subdivisiones.

I. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde los contenidos mínimos de los Planes de Estudios y en sus Programas, desde los contenidos y bibliografía obligatoria.

El siguiente agrupamiento se origina a partir de lo observado en el capítulo anterior. Allí, pudimos constatar que dos cátedras mencionan, desde sus contenidos mínimos correspondientes al Plan de Estudios de 2011, temáticas vinculadas a género y mujeres. Iniciamos entonces la indagación de los Programas de cátedra de las materias: Introducción a la Historia e Historia General V.

La primera de éstas resulta una materia que inaugura el tránsito por la carrera, combinando “contenidos problemáticos y abstractos acerca del saber histórico: qué es la Historia; cuál es su objeto; qué perspectivas de comprensión se le adjudican; quiénes son sus protagonistas” (Programa 2017: 2) entre otras cuestiones. Además mencionamos que si bien se explicitan las temáticas referidas principalmente a mujeres desde los contenidos mínimos del Plan vigente, éstas también emergen con anterioridad, en este caso indicamos el Programa de 1999, específicamente la unidad V, denominada: “La historia y las historias”. Allí ingresan éstas a partir de los contenidos vinculados a las nuevas tendencias historiográficas del siglo XX, en el marco de la presentación de la historia social. Las mismas se ven emparentadas a problemáticas en torno a la historia oral, historia popular, la vida privada, entre otras temáticas. Entre la bibliografía citada y vinculada hallamos tres textos que aluden a la temática⁹⁹. Entre éstos se señala un capítulo del libro de Duby, G. y Aries (1992). P. *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus. Destacamos dicha edición ya que en el capítulo anterior hicimos referencia a éste al momento de situar cuestiones de índole historiográfica. Allí planteamos la importancia de esta publicación al visibilizar “un terreno

⁹⁶ Se crea dicha materia a partir del Plan 2011. La misma forma parte del Bloque introductorio.

⁹⁷ Se incluye dicha materia ya que a partir del Plan 2011 forma parte de las materias del Bloque histórico obligatorio. Específicamente al Bloque introductorio.

⁹⁸ Se implementa dicha materia a partir del Plan 2011.

⁹⁹ Aries, P. (1992). Para una historia de la vida privada. En: Duby, G. y Aries, P. *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus; Bianchi, S. (1992) ¿Historia de mujeres o mujeres en la historia? En: AA.VV. *Feminismo, ciencia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Humanitas; Bock, G. (1991). Historia de las mujeres y la Historia de género. Aspectos de un debate internacional. En *Historia social* n° 9. Valencia.

virgen, desenmarañando fuentes que antes habían sido desechadas y presentó un original Programa de investigaciones a seguir y profundizar” (Felitti y Queirolo, 2009: 34-35).

En el Programa de 2017, también ingresa esta “historia investigada” en la unidad V, ahora titulada: “Qué es la historia en tiempos de fragmentación de la Historia total”. En esta oportunidad, estos contenidos se enmarcan dentro de: “la vuelta de la historia narrativa, la historia política, el acontecimiento, la biografía, los individuos. La multiplicación de sujetos: las clases subalternas, las mujeres, la gente corriente, los testigos. Nuevos problemas metodológicos y conceptuales” (Programa de Introducción a la historia, 2017: 6). Allí, se detallan lecturas específicas sobre estas temáticas de carácter obligatorias que referencian a las mujeres. Entre ellas destacamos tres textos en la bibliografía obligatoria y cuatro en la complementaria¹⁰⁰. Los títulos aluden a cuestiones historiográficas, el problema de la invisibilidad, vida privada, entre otros.

Por su parte, Historia General V atañe contenidos referidos a partir del quiebre del Antiguo Régimen hasta aproximadamente los orígenes de la Primera Guerra Mundial (Plan de Estudios 2011: 10). La temporalidad que concierne a dicha materia manifiesta el surgimiento de la clase obrera en el marco de la Revolución industrial y su conformación en Inglaterra y Francia, así como la formación de la Primera Internacional (como ya lo adelantaba la selección de los contenidos mínimos). En el Programa de 1999, afloran como actores sociales/colectivos del período: la nobleza, los burgueses, los sansculottes, campesinos y clases populares urbanas, el movimiento obrero. Por su parte, el Programa de 2017, genera una porosidad hacia las temáticas de género y mujeres (como anticipa la profesora a cargo de la materia, Ana Julia Ramírez, en la entrevista y perceptible, a su vez, desde la observación de los contenidos mínimos del último Plan de Estudios). Por ejemplo, los enunciados de los contenidos de la unidad I, si bien resultan generales, encontramos evidencias de un abordaje aún a partir de la bibliografía citada en donde se alude a los feminismos europeos a partir del texto de Offen, K. (2015)¹⁰¹. Por su parte, en la unidad II: “La revolución industrial en Gran Bretaña” sucede algo semejante hallando en la bibliografía seis textos vinculados¹⁰². Éstos refieren principalmente a pensar el rol de la mujer en el siglo XIX, desde diversos ángulos, re-posicionando, por caso, su rol como trabajadoras. En la

¹⁰⁰Hall, C. Sweet Home. (1991). En: P. Ariès y G. Duby (directores). *Historia de la Vida privada*. Tomo 7: La revolución francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa (dirigido por Michelle Perrot (pp. 53-93) Madrid: Taurus; Ramos Escandón, C. (comp.): (1997). *Género e historia: La historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora (pp. 7-23); Scott, J. (1997). El problema de la invisibilidad. En: C. Ramos Escandón. (Comp.). *Género e historia*. México: Instituto Mora (pp. 38-65). En la bibliografía complementaria se agrega: Ariès, P. (1992). Para una historia de la vida privada. En: G. Duby y P. Ariès. *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus; Bianchi, S. (1992). ¿Historia de mujeres o mujeres en la historia?. En: AA.VV., *Feminismo, ciencia, cultura y sociedad*. Buenos.Aires: Humanitas; Farnsworth-Alvear, A. (1995). Virgindad ortodoxa/recuerdos heterodoxos: hacia una historia oral de la disciplina industrial y de la sexualidad en Medellín, Colombia. *Entrepasados*. Revista de Historia, Año V, nº 9, pp. 63-84; HAUG, F. (2006). Hacia una teoría de las relaciones de género. En: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO; JAMES, D. (2004) *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial. Tercera Parte, Cap. 4.

¹⁰¹ Offen, K. (2015). *Feminismos europeos. 1700-1950: una historia política*. Madrid: Akal.

¹⁰² Davidoff, L. y Hall, C. (1994). *Fortunas Familiares. Hombres y mujeres de la clase media inglesa, 1780-1850*, Cátedra, Valencia.. Introducción, caps 3, 10 y conclusión; Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón. Introducción y pp. 151-184; Hall, C. (1991). *Sweet Home*. En: P. Ariès, P. y G. Duby. *Historias de la vida privada. De la revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*. Madrid: Taurus; Scott, J. (1993) *La mujer trabajadora en el siglo XIX*. En: G. Duby y M. Perrot, *Historia de las Mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*. (pp. 93-128). Madrid: Taurus; Thompson, D. (2013). *Las mujeres y la radicalidad política en el siglo XIX: una dimensión ignorada*. *Revista MORA*, vol. 19 Nº 2. Buenos Aires; Young, I. (1992). *Marxismo y Feminismo: más allá del matrimonio feliz*. En: *El cielo por asalto*. Año II, Nº 4).

siguiente unidad emerge como problemática central, por un lado, la independencia de las trece colonias de Inglaterra y por otro, el abordaje de la Revolución francesa. Algunos de los contenidos donde se explicitan temáticas vinculadas a nuestro objeto de estudio:

El debate historiográfico. Revolución social v/s revolución política; lucha de clases v/s teoría de las elites. El papel del campesinado y las clases populares urbanas. El problema de la violencia revolucionaria. El rol de las ideas. Los Derechos del Hombre y los orígenes del feminismo moderno. Revolución francesa y colonialismo: la revolución haitiana. (Programa H.G.V, 2017:7)

Se considera la participación de actores sociales “clásicos” inmersos en el proceso de la Revolución francesa y se contempla a la mujer como agente político en dicho proceso. Dichas temáticas se vinculan a una bibliografía diversa y obligatoria¹⁰³, que versa entre temáticas sobre los derechos de la mujer, su rol dentro del proceso revolucionario, feminismo y sufragio, entre otros. En la última unidad, denominada: “La crisis del liberalismo y la expansión imperialista”, también afloran contenidos que visibiliza estas temáticas. Se detallan allí:

La crisis económica. El capitalismo monopolístico y la expansión ultramarina. Alternativas político-ideológicas al liberalismo burgués: la formación de los movimientos de masas - el movimiento obrero y los partidos socialistas, la nueva derecha nacionalista, movimiento feminista y sufragista. La *Belle Époque* europea y la crisis de la sociedad burguesa liberal: prosperidad interna y desestabilización externa. Hacia la guerra y la revolución. (Programa, H.G.V, 2017: 10).

Según lo expuesto, se contemplan aspectos propios del movimiento obrero y, a su vez, se visibiliza el movimiento feminista. Por tanto, en el Programa de 2017, se aprecia un currículum “inclusivo” que aloja no sólo voces de varones, a partir de la configuración del movimiento obrero, también se visibiliza el rol de la mujer en los contenidos y lecturas que se seleccionan.

En consecuencia, para el caso de Introducción a la Historia, la temática de género y mujeres se hace presente ya desde el Programa de 1999. Dicha “historia investigada” se aborda principalmente en una unidad, la cual refiere a las tendencias historiográficas del siglo XX; el ingreso de ciertas narrativas que tensionan los discursos hegemónicos (D’Antonio, 2012/2013). Para el caso de Historia General V, esto emerge con fuerza en el Programa de 2017, de manera transversal, presente en varias de las unidades que lo configuran. Por tanto, la selección de contenidos temporalmente hegemónicos (Feldman, 2010) se flexibiliza levantando otras narrativas

¹⁰³ de Gouges, Olympe. Los derechos de la mujer (En la cita se señalan sólo las páginas 111-123); Kelly, L. (2004). Las mujeres de la Revolución Francesa. CABA: Vergara; Mc Phee, P. (2015). Robespierre. Una vida revolucionaria. Ediciones Península. Cap. 4. “La soltería parece fomentar la rebeldía: Arrás, 1784-1789”. Cap. 5. “Estamos ganando: Versales, 1789”, cap 6. “Atreverse a limpiar los estercoleros: París, 1789-1791”; Offen, Op. Cit. caps II y III; Puleo, A. (1993). La Ilustración Olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII. Madrid: Anthropos. Introducción, “Feminismo y progreso de la Humanidad en Condorcet” (pp. 93- 108) y “Olympe de Gouges o la radicalización de los ideales de la ilustración” (pp.153-164); Szabón, J. (2007). Cuatro mujeres en la Revolución Francesa. Buenos Aires: Biblos. Estudio Preliminar: “Figuras y aspectos del feminismo ilustrado”; Scott, J. (2012). Las mujeres y los derechos del Hombre. Feminismo y sufragio en Francia 1789-1944, Buenos Aires: SIGLO XXI. Cap 1 “Releer la historia del feminismo” y Cap 2 “Los usos de la imaginación”.

historiográficas, a partir de otrxs sujetxs.

II. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde los contenidos y bibliografía obligatoria de sus Programas.

De acuerdo a esta clasificación, este apartado se ve representado por cinco materias entre las cuales se encuentran: Historia Americana I, Historia Americana II, Historia Argentina II, Historia General III y Prehistoria General y Americana.

Comenzamos por una materia con amplia tradición en la temática sobre mujeres, nos referimos a la asignatura Historia Americana I, en la que estos temas han ingresado, principalmente, a partir de las lecturas que trae el profesor Carlos Mayo luego de realizar su posgrado en el exterior, a principios de los '80. Como expresamos en el capítulo II, durante el retorno de la democracia la disciplina renace y aparece, en este resurgir, la internacionalización de la práctica profesional; en este sentido muchos historiadores argentinos se fueron al exterior a formarse (Romero, 1996). En este marco la profesora entrevistada comenta que Carlos Mayo vuelve

muy influenciado por dos temas fundamentales que en ese momento se estaban desarrollando, y que estaban como al tope de los intereses tanto en Europa como en EEUU. uno es el tema de la familia, y otro el tema de la iglesia. Nosotros en ese momento hacíamos un trabajo en conjunto en la cátedra y empezamos con el tema de la familia en los años '80.

Esta influencia se presenta, por ejemplo, en el Programa de 1996 que analizamos. En la unidad V —denominada: “Población y sociedad colonial. La cultura”—se evidencia a la mujer como contenido seleccionado, junto a temáticas relacionadas como: matrimonio, sexualidad y familia. Dicho Programa se organiza bajo seis unidades de las cuales, en la señalada, aparecen detallados los siguientes contenidos:

la población indígena en Hispanoamérica, la inmigración española, la inmigración forzada de africanos. La estructura social: elites y clases subalternas. El matrimonio y la sexualidad. La familia. La mujer. El mestizaje, cimarronaje y vagabundaje” (Programa Historia Americana I, 1996: 3).

Se citan lecturas de carácter obligatorio para abordar tales temáticas¹⁰⁴. Por su parte destacamos una sección especial (así aparece mencionada en el Programa) denominada “la sociedad colonial rioplatense”, en donde se continúa con la lógica de organización de las unidades¹⁰⁵. Entre las

¹⁰⁴ Bethell, L. (1990) Tomo IV, capítulos III: Organización y cambio social en la América Española colonial y capítulo IV. La mujer. En: Historia de América Latina. Barcelona: Crítica; Lavrin, A. (1989) Sexuality and Marriage in Colonial Latin America. Nebraska University Press. Artículos de Lavrin, Twinam y Socolow (hay versión castellana)

¹⁰⁵ Es decir, la unidad VII aborda los contenidos: población y sociedad en el interior, el litoral y Buenos Aires. en el siglo XVIII. Carácter de la sociedad colonial rioplatense: ¿estamentos o clases?. En la siguiente Unidad aparece mencionada la sociedad urbana: los sectores mercantiles: comerciantes y pulperos. La burocracia La iglesia. Clero regular y secular. Los artesanos. La esclavitud urbana. La criminalidad. En la Unidad IX se detalla la sociedad rural: hacendados y estancieros. Arrendatarios, agregados y peones. La

lecturas que allí se sugieren, aparecen textos del Profesor Osvaldo Barreneche¹⁰⁶, entre ellos uno titulado: “Esos torpes deseos: delitos y desviaciones sexuales en Buenos Aires, 1760- 1810”¹⁰⁷, otros presentan títulos alusivos como la tierra y la familia, hombres y mujeres de la colonia¹⁰⁸; se cita uno de la profesora Mallo (1992) y otro en co-autoría con el profesor Carlos Mayo (1990)¹⁰⁹. Estos artículos abordan temas vinculados a: justicia, divorcio, alimentos, malos tratos, las mujeres en el mundo rural rioplatense, entre otras. Esto nos permite plantear, por una parte, la selección de contenidos y bibliografía vinculada a este tema, y por otra, que estos investigadores/docentes de la carrera (nos referimos a Mayo, Mallo y Barreneche) manifiestan inquietudes vinculadas a justicia y mujeres, intereses que emergen y forman parte de la “historia investigada” y se reflejan en la “historia enseñada”; ya sea desde sus propios hallazgos como desde los de otros colegas. El Programa de 2016 se estructura a partir de ocho unidades¹¹⁰. En la unidad VIII, se destacan ciertas categorías de análisis como ser: raza, clase, clan indio, vecino, familia y análisis de redes. La unidad que toma mayores problemáticas afines resulta la unidad VI, denominada “Sociedades y culturas coloniales”. Si bien los contenidos que se anuncian resultan generales¹¹¹, presenta mayor especificidad en la bibliografía obligatoria y complementaria¹¹². En la unidad IV, “Los imperios atlánticos y su dinámica funcional (siglos XVI-XVII)”¹¹³, se destacan, entre otros temas, ámbitos de trabajo donde prima una mano de obra masculina. Concluyendo, dicha asignatura

esclavitud en el mundo rural. La vida en la estancia rioplatense. La sociedad en la frontera: soldados, cautivos y renegados. La mujer. Por último, en la unidad X emerge como contenido la vida cotidiana. La dieta. Los juegos y diversiones populares (Programa Historia Americana I, 1996: 6)

¹⁰⁶ Osvaldo Barreneche se desempeña como profesor a cargo de la materia Historia Americana II (FaHCE). Asimismo éste fue mencionado en el capítulo I, ya que en el Programa: “La mujer en el período colonial” (1989) dictado por la profesora Silvia Mallo, aparece nombrado como invitado para socializar sus investigaciones, en el marco de dicho seminario.

¹⁰⁷ Barreneche, O. (1993). “Esos torpes deseos: delitos y desviaciones sexuales en Buenos Aires, 1760- 1810”. En: Estudios de Historia Colonial. Estudios-Investigaciones Número 13. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

¹⁰⁸ Canedo, M. (1992). Propiedades, propietarios y ocupantes. La tierra y la familia en la campaña de Buenos Aires. Los arroyos 1600-1750. Mimeo; Garavaglia, J. C y Fradkin, R. (1992) Hombres y mujeres de la colonia. Buenos Aires: Sudamericana.

¹⁰⁹ Mallo, S. (1992). Justicia, divorcio, alimentos y malos tratos en el Río de La Plata (1766-1857). En: Investigaciones y ensayos. Número 42. Buenos Aires. Academia Nacional de la Historia; Mayo, C. y Mallo, S. (1990) Las mujeres en el mundo rural rioplatense a fines del período colonial. En: Congreso Internacional de Historia Económica de América Latina. CLACSO-AAHE. UNLu. Luján.

¹¹⁰ Las primeras se dirigen a estudiar la expansión europea durante los siglos XV y XVI, luego el mundo precolombino y la conquista en clave de encuentro, el choque cultural y los intercambios, el espacio Atlántico y el nuevo impulso colonizador en América durante el siglo XVII.

¹¹¹ Entre éstos aparecen: “1. La sociedad americana. Etnicidad, territorialidad e identidad. Perduración y nuevo orden de las poblaciones originarias y de los migrantes o forasteros. Grupos étnicos y mestizaje. Conceptos de hibridez y aculturación. La experiencia de la diversidad. 2. La familia. Elites, prestigio y estrategias de reproducción social. El análisis de redes. La familia indígena y la familia esclava. 3. Iglesia y religiosidad. La sociedad y el control moral y social. La inquisición. Pervivencia de cultos aborígenes y africanos. Persecución de las idolatrías. Sincretismo. Las cofradías y las hermandades. 4. Sociedades urbanas y rurales. Hispanoamérica y Brasil. Las colonias británicas y Nueva Francia. El Caribe. Las plantaciones y la jerarquización social. 5. Los sectores subalternos y marginales. La movilidad social y espacial. Las redes y el control social: vagabundaje, cimarronaje, delincuencia. 6. Educación, universidad, e ideología. La participación de los jesuitas. Salud, mortalidad y enfermedades. Vivienda y hábitos de consumo” (Programa Historia Americana I, 2016: 5)

¹¹² Lavrin, A. (1989). *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica (siglos XVI-XVIII)*. México: Grijalbo; Gonzalbo Aizpuru, P. (1998). *Familia y orden colonial*. México: El Colegio de México. Capítulo II. Las contradicciones de las normas. Asimismo, hallamos otros títulos alusivos inmerso dentro de la bibliografía complementaria: Arrom, S. (1988). *Las mujeres de la ciudad de México. 1790-1857*. México: Siglo XXI; Cicerchia, R. (comp). (1998) Formas familiares, procesos históricos y cambio social en América Latina. Quito: Ed. AbyaYala; Freire, G. (1943). Casa-grande y senzala. Formación de la familia brasileña bajo el régimen de economía patriarcal, 2 tomos. Buenos Aires: Emecé; Gonzalbo Aizpuru, P. y Rabell Romero, C. (1994). (coords). La familia en el mundo iberoamericano. México: UNAM; Presta, A. M. (2000). La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII. En: E. Tandeter (dir.), Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana. Tomo I, Cap 2.

¹¹³ Se especifican cuestiones vinculadas y devenidas de ese encuentro-choque, por ejemplo “la población indígena frente al gobierno español. El tributo. El padre de las Casas y los tribunales especiales. Poder y autoridad en las poblaciones originarias. República de indios y españoles. Parentesco y linaje. La nobleza indígena y el rol del kuraka, entre otros contenidos. La unidad V, “La economía, el comercio y la organización del trabajo en América” plantea cuestiones vinculadas justamente a la mano de obra emergiendo entonces la trata negrera, la participación indígena en los mercados, tenderos, pequeños comerciantes, propietarios, aparceros, inquilinos, el trabajador libre y el peonaje, esclavos urbanos y rurales, artesanos, obrajes.

provee una variabilidad de temas relacionados a nuestro objeto de estudio. Hallamos numerosas referencias bibliográficas entre las cuales se encuentran docentes que formaron parte de esta cátedra. Esto deja entrever cómo a partir de búsquedas particulares e intereses personales, estos docentes comienzan a caminar por un camino fértil y poco transitado. Es en ese andar que forjan un vínculo estrecho entre esta “historia investigada” y la “historia enseñada”.

Historia Americana II (correlativa a la anterior) aborda América Latina, desde las revoluciones por su independencia y comienzos del siglo XIX, hasta la actualidad. Posicionados en el Programa de 1997, contemplamos que en sus contenidos se mencionan a ciertos sujetos/colectivos tales como: los trabajadores industriales, burguesía, esclavos (unidad III), los movimientos campesinos, el origen del movimiento obrero, el sindicalismo (unidad IV). El Programa de 2017 da mayores indicios de contenidos y bibliografía vinculada a género y mujeres. Éste se configura en base a seis unidades en donde, en cuatro de ellas, se menciona a la mujer como sujeto histórico¹¹⁴.

Dicho Programa resulta un currículum que visibiliza y problematiza el lugar de las mujeres como sujeto inmerso en la temporalidad histórica, asimismo se nombra a los esclavos, campesinos y obreros. Por otra parte se puede señalar, desde la organización y enunciado de los contenidos de la materia, cómo ese rol de las mujeres “va creciendo”, se las piensa y destaca desde el significado de la independencia para ellas, su vínculo con la Nación, las transformaciones de las bases electorales y posteriormente se las menciona en clave de protagonistas durante las últimas décadas. En esta materia ocurre algo similar respecto a la anterior, nos referimos a que dos de los docentes de esta cátedra han trabajado en esta clave. Por un lado, el Profesor Osvaldo Barreneche, investiga y enseña sobre dichas temáticas (esto lo observamos desde el Programa

¹¹⁴ Por ejemplo: en la Unidad II: la transición de la colonia a la independencia ¿Por qué entra en crisis el sistema español? Allí se detalla: “Política y sociedad de la post-independencia: ¿Cómo afectó la independencia a los diferentes actores sociales hispanoamericanos? Proyectos políticos y realidades sociales. El significado de la independencia para los sectores populares urbanos, las mujeres, los indios, los mestizos, los negros libres, los esclavos. De la política del Antiguo Régimen a la política moderna. El caudillismo. Ciudadanos de primera, ciudadanos de segunda. La sociedad y su electorado. Formas de representación popular” (Programa Historia Americana II, 2017: 3-4). Es decir los sujetos históricos que se especifican en dicha Unidad se diversifican, nombrando entre ellos a las mujeres. Por su parte en la Unidad III: “Formación de estados y naciones latinoamericanas durante el siglo XIX”, si bien no se menciona a las mujeres o una problemática de género sí emergen estas preocupaciones desde la bibliografía obligatoria. Se indican dos textos: Pratt, M. L. (1994). “Género y ciudadanía: Las mujeres en diálogo con la Nación” (pp. 261-275) y Iturrieta, E., “Discursos y pareceres sobre la mujer en el siglo XIX venezolano” (pp.277-289). En: González Stephan, Lasarte, J. Montaldo, G. y Daroqui, M. J. (comps). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericanos.

Luego en la unidad IV, “Neocolonialismo, regímenes oligárquicos y sus desafíos, 1850- 1930” se contempla y nombra a diversos actores inmersos en dicha temporalidad. Allí se detalla: “Los regímenes oligárquicos. ¿Desorden y progreso? Consolidación de los regímenes políticos oligárquicos y sus variantes regionales. El triunfo pos mortem de la agenda liberal decimonónica. Los caminos hacia el capitalismo periférico. El Porfiriato. La república de Brasil. La abolición de la esclavitud en América Latina. Las agendas políticas. Actores políticos y sociales de fin de siglo. ¿Qué hizo el estado-nación por nosotros? Las elites ilustradas (por quién y para qué). Control social y espacios públicos. La emergencia de los sectores medios urbanos. Cambios y continuidades en los ámbitos sociales rurales. Inmigración europea. Orígenes del movimiento obrero latinoamericano: socialistas, anarquistas, sindicalistas. Educando al soberano: mujeres, maternidad e instrucción juvenil. Campesinos, indígenas y estado nacional (...)” (Programa Historia Americana II, 2017: 9) Se puede observar aquí cómo, por un lado, se le da lugar al movimiento obrero latinoamericano como contenido, aparecen nuevamente problemáticas vinculadas a los esclavos, aparecen nombrados los sectores medios urbanos, campesinos, indígenas y las mujeres, como sujeto histórico, en este caso ingresa a partir de “educar al soberano”. En la unidad V: “Política, sociedad, economía y cultura, 1930-1982” también se visibiliza a la mujer en torno a la ciudadanía, dentro de los contenidos que se destacan se indica: “Cambios sociales, transformaciones de las bases electorales, ciudadanía y participación popular en los procesos de cambio: mitos y realidades basados en estudios de casos. Migraciones regionales y su impacto en las comunidades rurales. El crecimiento urbano y su impacto espacial y ecológico en América Latina. El emergente protagonismo de las mujeres durante estas décadas” (Programa de Historia América II, 2017: 11). Y en la unidad VI “Crisis y democratización, reformas estatales, 1982-2000” entre la selección se detalla: “Los movimientos sociales. El mundo del trabajo y sus desafíos recientes. ¿Una vanguardia de mujeres?: liderazgo y participación femenina actuales”(Programa de Historia Americana II, 2017: 13).

de la materia dictada en el '89 por la Profesora Mallo, allí se lo convoca para comentar sus investigaciones, re-convertidas éstas en numerosos escritos). Por otro lado, señalamos el aporte de otro docente de la cátedra, el profesor Jorge Troisi (Profesor Adjunto) quien ha dictado, en 2012 y 2014, una Materia Problema: "¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano". En suma, el bloque sobre historia de América en la carrera manifiesta, como expresamos también en el capítulo I, una tradición y sensibilidad hacia temáticas vinculadas a género, pero orientado mayoritariamente a visibilizar a la mujeres en sus diversos ámbitos, funciones y temporalidades. A su vez destacamos las inquietudes personales, como investigadores y docentes, de quienes forman (y formaron) parte de dichos espacios académicos. La materia Historia Argentina II del Programa de 1999 explicita un eje temático de la asignatura que se vincula a la formación del Estado y del mercado nacional y su interrelación con los principales actores de poder representados en el plano de la economía por el agro y la industria (Programa, 1999:1) durante 1880 a 1997. En el mismo se detallan sectores/actores/sujetos históricos de un modo amplio¹¹⁵ y emergen caracterizaciones generales sobre los aspectos principalmente económicos, políticos y sus consecuencias sociales.

Respecto al Programa de 2017, el mismo presenta una diferencia estructural respecto al anterior, debido a la creación de la materia Historia Argentina III (Plan de Estudios 2011) y su correspondiente reacomodamiento de contenidos. Los mismos se reestructuran de la siguiente manera: Historia Argentina II se centra en los procesos políticos, económicos y culturales que atravesó la sociedad argentina en el transcurso entre 1880 a 1955, dejando para Historia Argentina III desde 1955 hasta el fin de la presidencia de Néstor Kirchner en el 2008.

Siguiendo con el análisis de Historia Argentina II, en la unidad I denominada "La consolidación del proyecto liberal oligárquico y la emergencia de sus cuestionadores (1880 - 1910)" se señala como colectivos a la burguesía terrateniente. Por otra parte, en esta selección de contenidos correspondiente a dicha unidad, se destaca al movimiento obrero en sus principales tendencias: socialistas, anarquistas y sindicalistas. Un aspecto interesante por señalar resulta la mención acerca de las "reconfiguraciones del patriarcado: esfera pública y privada inferioridad legal de la mujer; ámbitos de participación femenina y emergencia del primer feminismo" (Programa de Historia Argentina II, 2017: 2). Emerge, por primera vez, el concepto de patriarcado invitando a problematizar en su respectivo contexto histórico. En cuanto a la bibliografía, se citan dos textos

¹¹⁵ En la Unidad I denominada: "Planteos, definiciones y problemas en torno a la formación y transformación del Estado y el mercado nacional" se detalla en los contenidos esas transformaciones del carácter del Estado y se nombra luego a "los actores sociales y las crisis". Un enunciado general que nos impide saber qué sujetos se contemplan. En la unidad III titulada: "El Estado democrático como árbitro socioeconómico. El fin de la expansión horizontal agraria y la situación internacional", allí se especifica como contenidos: "el papel del Estado y de los otros actores sociales frente a la crisis y el cambio: las propuestas y las variaciones en el discurso. El Estado como árbitro: el laudo Alvear" (Programa 1999: 2) y nombra concluyendo los contenidos de la unidad a: empresarios, obreros, chacareros, y peones frente al cambio. Posteriormente se refiere a la burguesía, de acuerdo al tiempo histórico nombrado de diferentes maneras: burguesía industrial oligárquica, burguesía industrial regional. En la Unidad V "El Estado popular, dirigista y planificador económico. Continuidad y cambio" comienza esta unidad indicando: "El '43. Nuevos y viejos actores sociales (...) La segundo revolución agraria. Readequación de los roles de los actores sociales" (Programa 1999:3).

de Dora Barrancos¹¹⁶, historiadora feminista referente en la Argentina. Por otro lado, en la unidad II denominada: “De la celebración del Centenario a la crisis. Vida y muerte de la *República Verdadera*”, comprende la reforma electoral de 1912 y plantea como contenido:

las ciudadanía limitadas: los territorios nacionales, los extranjeros, las mujeres. La condición femenina en los años '20: la reforma del Código Civil (...) sociabilidad barrial de los sectores populares (...) El movimiento obrero, entre la represión estatal y los primeros intentos de integración política de los sectores populares. Nuevos grupos en acción: sindicalistas y comunistas (Programa de Historia Argentina II, 2017: 4).

Esta unidad explicita desde el enunciado de los contenidos, por un lado ciudadanía limitantes, y por otro, destaca el rol de la mujer en los años '20. Si bien dentro de la selección de contenidos emergen temáticas vinculadas a los obreros, hacemos especial énfasis en las mujeres, al presentar una modificación respecto al Programa anterior. Esta unidad plantea como bibliografía obligatoria lecturas de referencia clásica, así como textos actualizados de producciones recientes¹¹⁷. La unidad IV, “El peronismo: democracia de masas, estado benefactor y polarización política (1943-1955)”, centra la selección de contenidos en aspectos que atañen a cuestiones políticas y a su vez a diversos actores como la iglesia, Fuerzas Armadas y el movimiento obrero. Si bien se menciona la reforma constitucional no se explicita en esta oportunidad a las mujeres como nuevas votantes. La bibliografía obligatoria se direcciona principalmente a problematizar el rol del movimiento obrero durante el peronismo. Respecto a la bibliografía complementaria correspondiente a dicha unidad, se retoman producciones de docentes e investigadoras de la FaHCE (Gutiérrez y Valobra)¹¹⁸ además de estudios clásicos como el de Daniel James (2004)¹¹⁹, Mirta Lobato (2007)¹²⁰ y otro vinculado con temáticas de los estudios culturales, como el de Isabella Cosse (2010)¹²¹. La materia propone un régimen de promoción, sin examen final, tras la acreditación de una instancia de temas especiales; la selección de temáticas se titula: “De Roca a Perón. Temas en debate (1880-1955). Éstos se escogen en función a la discusión sobre un tema específico que haya recorrido diversas instancias de formulación durante 1880 y 1955, pero que a

¹¹⁶ Barrancos, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editoriales Sudamericana. Pp. 89-119.

Barrancos, D. (2008). La puñalada de Amelia (o cómo se extinguió la discriminación de las mujeres casadas del servicio telefónico en la Argentina. En: *Trabajos y Comunicaciones*. Nº 34, 2da época. Pp. 111-128.

¹¹⁷ Camarero, H. (2007). “Consideraciones sobre la historia social de la Argentina urbana en las décadas de 1920 y 1930: clase obrera y sectores populares”. *Nuevo topo. Revista de Historia y pensamiento crítico*, n. 4 septiembre/octubre. Pp. 35-60; Falcón, R. y Montserrat, A. (2000). Estado, empresas, trabajadores y sindicatos. En: Falcón, R. *Democracias, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana. Pp. 151-193; Girbal, N. (1988) *Estado, chacareros y terratenientes*. Buenos Aires: CEAL/Col. Biblioteca Política Argentina; Romero, L. A. y Gutiérrez L. (1995). *Sectores populares, cultura y política*. Buenos Aires: Sudamericana. Pp. 69-105. En la bibliografía complementaria referenciamos dos textos: Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina, 1869-1960*. Buenos Aires: Edhasa; Nari, M. (2000). Maternidad, política y feminismo. En Gil Lozano, F. (et. al) (comps). *Historia de las mujeres en la Argentina*. Buenos Aires: Taurus.

¹¹⁸ Gutiérrez, T. (2005) El modelo de ciudadano en el discurso educativo peronista (1946-1955) En: Girbal, N., Graciano, O. Gutiérrez, T. y Zarrilli, G. *Perfiles históricos de la argentina peronista (1946-1955) Intelectuales, política y discurso*. La Plata: Ediciones Al margen. Pp. 81-100.

Valobra, A. (2010) Las legisladoras peronistas. Representación, memoria y poder. En: *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina*. Argentina, 1946-1955. Rosario: Prohistoria. Pp. 139-163.

¹¹⁹ James, D. (2004) Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política. Buenos Aires: Manantial.

¹²⁰ Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina, 1869-1960*. Buenos Aires: Edhasa.

¹²¹ Cosse, I. (2010) Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Buenos Aires: Siglo XXI.

su vez se haya mantenido en la “agenda” social y deliberado en los espacios políticos e intelectuales. En este marco se diseñan diez clases¹²², proponiendo de esta manera un trabajo a partir del análisis de diversas fuentes y textos interpretativos en relación. Destacamos en ese sentido el “título” de dos clases: por un lado una que destaca como temática por abordar la ley de divorcio, y por otro, una donde se nombra a las mujeres y derechos¹²³, especificando posteriormente una línea: del feminismo a Evita.

En síntesis, dilucidamos cómo las mujeres y su consecuente problematización aparecen no sólo desde una “clase especial” en este caso, sino que, a lo largo del Programa se puede ver cómo a través de diversas temáticas éstas emergen como sujetos históricos. Evidenciamos por tanto un currículum en movimiento al habilitar, este último Programa, problemáticas que no sólo destaca a los varones sino que involucra a las mujeres, así como su interrelación a partir de destacar las construcciones sociales, ese devenir histórico de limitaciones y derechos.

Avanzamos ahora con la cuarta materia de este bloque, en este caso, con la materia Historia General III (materia que aborda una temporalidad que va desde el siglo V hasta 1520). Tomamos como referencia el Programa de 1995, pues el mismo resulta el más próximo al corte de análisis que indicamos. En dicho Programa, se destaca un abordaje desde una historia social y económica vinculando también aspectos políticos, ideológicos y legales, en donde se aspira alcanzar una visión de la totalidad en movimiento (Programa 1995: 2). En el documento citado se destacan principalmente algunos sujetos/colectivos como los esclavos, dependientes y hombres libres, campesinos (Programa 1995: 3) así como el maestro artesano y los burgueses. Se mencionan algunos aspectos en donde se alude a la presencia de las mujeres, como por ejemplo, en la unidad que atañe al período carolingio. Allí se señala las relaciones de parentesco y el modelo matrimonial de la iglesia, la evolución de la familia y del matrimonio en Europa (Programa H. G. III, 1995: 9-10). El Programa de dicha cátedra presenta su bibliografía realizando pequeños comentarios sobre las mismas e hilvana los planteos que se formulan y rebaten. En este sentido, dentro de dicha unidad se cita, por ejemplo, la hipótesis de Coleman R. (1974) “L'infanticide dans le Haut Moyen Âge”. *Annales ESC* mars-avr quien postula la sobremortalidad de niñas; el Programa explicita la idea de que este planteo fue posteriormente cuestionado por Toubert. Más allá de si su hipótesis resulta válida o no, señalamos el planteo tras visibilizarlas y construir un argumento en torno a éstas. Otro texto para señalar es el de Middleton (1979) el cual plantea un análisis de

¹²² Clase 1, Presentación del tema especial. Formas y tradiciones del debate en la Argentina; clase 2, Los problemas del federalismo. De la federalización de la Capital a la provincialización de los territorios; clase 3, clericalismo y anticlericalismo. De la ley 1420 a la ley de divorcio; clase 4, ¿Es posible el socialismo en Argentina? Del debate Justo-Ferri a la peronización del movimiento obrero; clase 5, La cuestión nacional en debate. De la inmigración y el Centenario a la “Nueva Argentina”; clase 6, La cuestión social en Argentina. Del “sufrido” anarquismo a las vacaciones populares; clase 7, ¿Para qué sirve la democracia? ¿Sirve la democracia? De la oligarquía a las masas; clase 8, ¿Qué lugar debe ocupar el Estado?; clase 9, Argentina frente al mundo. Del granero del mundo a la Tercera Posición; clase 10, Mujeres y derechos. Del feminismo a Evita; clase 11, Formas de lidiar con el pasado.

¹²³ Se proponen las siguientes fuentes: “En torno a la candidatura de Lanteri. *La Vanguardia*, 11 y 20 de marzo de 1919, p. 2 y p. 1 (respectivamente). Dickmann, A. ¿Es oportuno renovar la campaña por el sufragio femenino? *Vida femenina*, Abril de 1935, p. 16-17. Discurso de Eva Perón del 23 de septiembre de 1947. En: Eva Perón, *Discursos (Selección)*, Compilación del Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Eva Perón, Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires, 2012” (Programa de Historia Argentina II, 2017: 14).

las divisiones funcionales de la unidad doméstica¹²⁴. En la siguiente unidad: “Dominancia y expansión del sistema feudal siglo X al XIII” se explicita el rol que cumple la mujer dentro de las relaciones de parentesco, allí se explicita: “intercambio de mujer y feudo” (Programa 1995: 11).

Por su parte, en el Programa de 2015 (Programa que pertenece en este caso a la comisión con examen final) emergen, prioritariamente, sujetos-varones destacando roles diversos frente a su procedencia social y contexto histórico (esclavos, obispos, siervos, hombres libres, condes, señores feudales, campesino, burgueses, artesanos). En la siguiente unidad, correspondiente al mundo del islam, se menciona a las mujeres, haciendo alusión al sistema de parentesco endogámico, la poligamia, las esclavas del harén, entre otros temas. Por su parte en la unidad III “Configuración del sistema feudal. Siglos VIII-X” se menciona el modelo de matrimonio y sexualidad según la iglesia; aparece nuevamente nombrado el infanticidio de niñas, y se plantea como contenido la familia nuclear campesina. Posteriormente se contemplan temas referidos al parentesco: “Parentesco en la nobleza e intercambio de dones. Posición de la mujer y de los -jóvenes-. Síntesis sobre conceptos que rigen la interpretación del parentesco” (Programa 2015: 2).

En cuanto al Programa de Historia General III (en este caso nos referimos a la comisión con promoción, sin examen final, de 2017) hallamos actores sociales semejantes a los que se destacan en el Programa con examen final: condes, esclavos, campesinos libres, la aristocracia, obispos, el campesinado, caballeros, peones, burgueses, el artesano medieval, el patriciado urbano, entre otros. Afloran tópicos que vislumbran referencias hacia el parentesco, formación de linaje, el rol del intercambio entre mujeres” (Programa 2017: 2) así como en la unidad VI: “Formaciones tributarias orientales, el Islam” aparecen temáticas como: “características de la sociedad árabe pre-islámica. El clan y la tribu; agnatismo y endogamia. La concepción del honor en la sociedad árabe primitiva: *el harem*, el rapto; prácticas exogámicas y poligámicas. Diferencias entre el parentesco oriental y occidental” (Programa 2017: 4)

En suma, los Programas de dicha asignatura dejan entrever una diversidad de actores sociales que prioriza los lugares ocupados por varones. No obstante, se visibiliza a la mujer destacando ciertas problemáticas en torno a ella, aunque no necesariamente se reflexione sobre la sexualización de su posición. Si bien la información que aparece aquí no nos permite dilucidar qué perspectiva se desarrolla, destacamos, por el momento, que en dicha materia aflora la mujer como emergente en casos específicos dentro de ciertos contextos históricos que aborda la materia, así como cuestiones de parentesco, matrimonio, honor, etc.

La última materia de esta segunda clasificación corresponde a Prehistoria General y Americana (Prehistoria y Arqueología para el Plan 93). Tomamos, primeramente, como referencia el Programa del año 2000; el mismo comprende el proceso de desarrollo de la Prehistoria y de la Arqueología desde un plano general, americano y argentino, delimitando una serie de problemas-

¹²⁴Middleton (1979). “The sexual division of labour in feudal England”, *New Left Rev.* 113-114.

ejes que se dirigen a problemáticas del pasado como presentes. En los contenidos se prioriza la categoría de etnia. Un contenido curioso que se indica tanto en el Programa del 2000, como en el de 2017, es el de “Eva Africana”, enunciado que forma parte del tema de la salida de África y la colonización. Como anticipamos, a partir del Plan 2011, la denominación de la materia cambia a “Prehistoria General y Americana”. El Programa de 2017 presenta otros cambios, más allá de su denominación, el mismo refleja el abordaje de contenidos que refieren a problemáticas de género. Por ejemplo, en el eje introductorio, en la unidad I “Panorama General de la Prehistoria” aparece indicado: “la prehistoria y la arqueología desde una perspectiva de género” (Programa 2017: 2) y se cita un texto que contempla tales temáticas nombrando en su título a la jerarquía de género y organización de la producción en los Estados Prehispánicos, de 2007¹²⁵. En la unidad II, si bien no se explicita desde los contenidos emerge de todos modos *por defecto*¹²⁶ alguna referencia afín, sí hallamos dos textos que evidencian un abordaje sensible hacia estas temáticas, visibilizando a mujeres de elite durante el Perú Antiguo, un texto de 2015, que en su título refiere a: sacerdotisas, curanderas, parteras y guerreras¹²⁷, y el segundo, de 2014, titulado: “Poder y género en el territorio de la cultura Lambayeque: la sacerdotisa de Chornancap”¹²⁸. El Programa, como lo anticipamos en la selección de sus contenidos mínimos del Plan de Estudios 2011, repara en la unidad V sobre “la emergencia de las identidades étnicas: hacia una mayor visibilización. Procesos de etnogénesis” (Programa 2017: 6). Aquí aflora una preocupación por estudiar temáticas referidas a los pueblos originarios, en tanto aspecto destacado y por visibilizar; un análisis que se centra, como dijimos, en la categoría de etnia pero que a su vez abre hacia preocupaciones de género. Por tanto, un currículum que presenta cambios respecto al Programa anterior y poroso a las temáticas de género.

Para finalizar el análisis de esta segunda clasificación, planteamos que la categoría de género resulta una variable que ha ingresado, podríamos decir, recientemente en la carrera (como expresaron a su vez varios de los entrevistados) y en los contenidos de estas materias en particular. Por su parte la emergencia del rol de la mujer (en sus diversos roles y contextos) es algo a destacar ya que esto complejiza/diversifica el estudio de los sujetxs históricos. En este sentido traemos nuevamente la cita de Donna Haraway, quien sostiene:

El feminismo ama otra ciencia: las ciencias y las políticas de la interpretación, de la traducción, del tartamudeo y de lo parcialmente comprendido. El feminismo trata de las ciencias del sujeto múltiple con (como mínimo) doble visión. El feminismo trata de una

¹²⁵ Wiesheu, W. (2007). Jerarquía de género y organización de la producción en los Estados Prehispánicos. En: Rodríguez-Shadow, M (Coord) Las mujeres en Mesoamérica prehispánica. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

¹²⁶ Flavia Terigi define la expresión “por defecto” como algo que “funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos su carácter performativo” (2012: 117)

¹²⁷ Alvarado Escudero, A. (2015). Sacerdotisas, curanderas, parteras y guerreras: Mujeres de élite en la costa norte de Perú Antiguo. En Americania. Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época, (Sevilla), n. 2, pp.4-38, jul-dic.

¹²⁸ Wesler La Torre, C. (2014). Poder y género en el territorio de la cultura Lambayeque: la sacerdotisa de Chornancap. Revista Tzhoecoen VOL. 6 / No 1, 2014, en línea:

visión crítica consecuente con un pensamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo (Haraway, 1995: 336)

Si bien advertimos que quizás varios de los contenidos de las materias que destacamos no se presentan desde una perspectiva feminista, nos parece importante plantear que, de todos modos, se propone en estos casos un estudio que se corre de un espacio social homogéneo. De esta manera, una “historia enseñada” incluye otras narrativas, además de las hegemónicas. Narrativas que se “desprenden”, que se evidencian con mayor presencia en los Programas recientes y que impactan, podríamos decir, desafiando, des-colonizando saberes y sujetos hegemónicos.

Analizar el devenir curricular (De Alba, 1998) de las asignaturas nos permite pensar al currículum en tanto artefacto cultural, generizado e histórico (Da Silva, 1999). Los contenidos y bibliografía que se manifiestan en los Programas responden a una construcción social edificada en un momento determinado y, aludiendo a uno de los interrogantes que esboza Da Silva, planteamos entonces en qué medida el currículum produce y reproduce esa masculinidad (Da Silva, 1999). En este caso inferimos en que este currículum de los '90 se identifica más en esta clave de producir y reproducir masculinidad (exceptuando el Programa de Historia Americana I de 1996) mientras que los recientes (2017) evidencian un campo social generizado no homogéneo, incluyendo una “historia investigada” escrita en clave de género y mujeres (Programas de Historia Americana II, Historia Argentina II, Prehistoria General y Americana); o habilitando el estudio, no sólo del sujeto varón, sino además abrir el paño para visibilizar a la mujer en diversos espacios y contextos (occidente y oriente), como se advierte en los Programas de Historia General III.

III. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, a partir de la bibliografía obligatoria que se cita en el Programa.

En este apartado, nos enfocamos en los Programas de las materias que cuentan con la inclusión de bibliografía vinculada a mujeres y género. Si bien esto no aflora en los enunciados de los contenidos sí se refleja en las lecturas obligatorias que se sugieren, es decir, estas temáticas ingresan *por defecto*. En torno a este ordenamiento encontramos cuatro materias bajo esta clasificación. Una de ellas corresponde al bloque introductorio de la carrera, Introducción a la Problemática Contemporánea, y las tres restantes, al bloque de las materias denominadas Generales, puntualmente: Historia General I, Historia General IV e Historia General VI.

Comenzando con el análisis comentamos que la materia “Introducción a la Problemática Contemporánea” tiene por objetivo brindar un conocimiento básico sobre historia mundial contemporánea. La misma se crea a partir del Plan de Estudios 2011, por tanto, la referencia de análisis se dirige sólo al Programa de 2017. Juan Carnagui, profesor de la materia, expresa que

en la cátedra hay interés por comenzar a leer el siglo XX en clave de género, lo cual se evidencia en la fundamentación del Programa:

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

Dicho currículum se estructura a partir de cinco unidades donde se detallan enunciados de contenidos generales. Asimismo, dentro de la bibliografía obligatoria, algunos textos acompañan esta iniciativa que expresa el profesor. Por ejemplo, en la unidad I se incluye “La primera guerra mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?”, de 2001¹²⁹. Por su parte, en la unidad III, se cita un texto sobre maternidad, familia y Estado, de 2001¹³⁰, y en la unidad V, un texto sobre feminismo¹³¹, de 2014. En función de estos datos, en tres de sus cinco unidades emerge una bibliografía que invita a pensar y debatir la enseñanza de la historia del siglo XX dialogando con la historia investigada. Un currículum, por tanto, permeable a estas temáticas.

La materia Historia General I, la misma comprende la historia del Cercano Oriente antiguo desde la aparición de los primeros estados (IV-III milenios a.C.) hasta las conquistas de Alejandro Magno (siglo IV a. C.) sobre el imperio Persa. El Programa más próximo a la fecha que tomamos como referencia corresponde al año 2000. La cátedra mantiene una línea, ya presente en la selección de los contenidos mínimos correspondiente al Plan 1993, donde presenta los enunciados de los contenidos de manera general¹³². Respecto al Programa de 2016, el mismo plantea algunos cambios que evidencian una visibilidad de la mujer. Si bien se mantiene la lógica de enunciados generales, dentro de la Unidad III, específicamente el punto cuatro donde se menciona: “Mesopotamia. El Imperio de Akkad y el renacimiento sumerio. Templo, palacio y comunidades de aldeas. Producción y formas de tributación” (Programa 2016: 4), se indica en la bibliografía una lectura obligatoria de García Ventura, A. (2012). “Tejedor@s en la tercera dinastía de Ur: nuevas perspectivas de estudio”¹³³. Resulta significativo el título debido a que resalta una nueva perspectiva de estudio para este contexto de la antigüedad. Asimismo, se evidencia un texto de Seri, A. (2016). “Esclavas domésticas durante el período paleobabilónico”¹³⁴, correspondiente a la unidad IV y otro texto en la lectura complementaria que aborda cuestiones vinculadas a la familia y

¹²⁹ Françoise Thébaud (2001). “La primera guerra mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?”, en: Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres en Occidente*. Vol. 5: el Siglo XX. Madrid: Taurus.

¹³⁰ Lefaucheur, N. (2001). Maternidad, familia, Estado. En: Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres en Occidente*. Vol. 5: el Siglo XX. Madrid: Taurus.

¹³¹ Perea Ozerin, I. (2014). El papel del feminismo en el movimiento antiglobalización: contribuciones y desafíos. En: Revista CIDOB d’Afers Internacionals, N° 105, abril de 2014.

¹³² Por mencionar algunos ejemplos podemos citar la unidad II denominada Sociedades y Estados: 1. La formación de los primeros Estados y su consolidación durante el tercer milenio a. C. a. Modos de organización social no estatales. Unidad doméstica y comunidad. La comunidad aldeana antes y después del surgimiento del Estado. El parentesco como articulador de relaciones sociales. b. La diferenciación social en sociedades no estatales. El concepto de jefatura, alcances y límites. Sociedades pre-estatales en el Cercano Oriente Antiguo. (Programa Historia General I, 2000: 1-2)

¹³³ García Ventura, A. (2012). Tejedor@s en la tercera dinastía de Ur: nuevas perspectivas de estudio. *Clarooscuro*. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural 11. Pp. 13-31

¹³⁴ Seri, A. (2016) “Esclavas domésticas durante el período paleobabilónico”. En: Culbertson, L. (ed.) *Slaves and households in the Near East*. The Oriental Institute, Chicago, 2011. pp. 49-70. Traducción de Andrea Seri (2016)

a la unidad doméstica de Van Der Toorn, K. (1996). "Familia y unidad doméstica en la sociedad paleobabilónica"¹³⁵. Los sujetos que aparecen mayormente nombrados pertenecen a la realeza, funcionarios del Estado, así como campesinos, esclavos, sectores medios. El ingreso de estas lecturas disrumpe y genera un matiz al visibilizar a las mujeres como parte del escenario social "no homogéneo" (Haraway, 1995).

Historia General IV aborda problemáticas de los siglos XVI a XVIII. En el Programa de 1998, se detalla: la evolución hacia el capitalismo industrial, la conformación del Estado Moderno y la formación del pensamiento ilustrado (Programa 1998: 1). En la unidad I emerge una diversidad de contenidos orientados a las bases económico-sociales de la transición. Aparecen nombrados los señores y campesinos, la economía de la familia protoindustrial, la burguesía. Continúan exponiéndose enunciados de contenidos generales vinculados a los dos últimos tópicos nombrados, por ejemplo "los estamentos y las comunidades territoriales y su actuación en cortes. Parlamentos y asambleas. Los señoríos (...) Las cortes y la sociedad cortesana, el reordenamiento social (Programa 1998: 2). Si nos detenemos en la bibliografía, observamos, por ejemplo, un título alusivo a las temáticas de nuestro objeto de estudio perteneciente a la unidad I, el mismo corresponde a Gullickson, G.L. (1995). Amor y poder en la familia protoindustrial¹³⁶. Por su parte, el Programa de 2017 ofrece una primera unidad centrada en las transformaciones de las relaciones sociales del mundo rural y urbano; allí se destacan las nuevas relaciones sociales en el trabajo campesino y a su vez la economía de la familia protoindustrial. Respecto a esta temática se cita un texto de: Kriedte, P., Medick, Schlumbohm, J. (1986). "La economía familiar protoindustrial", el mismo texto de Gulickson, G.L. (1995) "Amor y poder en la familia protoindustrial"¹³⁷ y en la bibliografía complementaria de la unidad aparece un texto que nombra a las mujeres, de Berg, M. (1987) "La manufactura doméstica y el trabajo de las mujeres"¹³⁸. Otros vínculos sociales responden al ámbito burocrático estatal, las burocracias administrativas, la corte y la sociedad cortesana. Destacamos en la unidad II, dos lecturas, una de Leroy Ladurie, E. (1992). La corte que rodea al Rey: Luis XIV, la princesa palatina y Saint-Simon"¹³⁹ e indicamos un capítulo de Dedieu, J.-P. (1984). El modelo sexual¹⁴⁰. En función de esto planteamos que se

¹³⁵ Van Der Toorn, K. (1996) "Familia y unidad doméstica en la sociedad paleobabilónica". En *Religión familiar en Babilonia, Siria e Israel*. Brill. Leiden. Pp. 13-41

¹³⁶ Gullickson, G.L. (1995). Amor y poder en la familia protoindustrial. En: Berg, M., *Mercados y manufacturas en Europa*. España: Crítica. pp. 184-209.

¹³⁷ Bibliografía correspondiente al punto 5 de la Unidad I: Kriedte, P., Medick, Schlumbohm, J. (1986). "Industrialización antes de la industrialización: la producción manufacturera de mercancías en las zonas rurales durante el período de formación del capitalismo", 1. "Génesis, contexto agrario y situación del mercado internacional", pp. 11-26, "La economía familiar protoindustrial", pp. 65-113, 3. "Estructuras y papel del crecimiento de la población en el sistema protoindustrial", pp. 114-141 5. "Excursus: sobre el significado del marco político e institucional de la protoindustrialización", pp. 188-200. En: *Industrialización antes de la industrialización*. Barcelona: Crítica, Gullickson, G.L., (1995). Amor y poder en la familia protoindustrial. En: Berg, M. *Mercados y manufacturas en Europa*. España: Crítica. Pp. 184-209.

¹³⁸ Berg, M. (1987). "La Manufactura doméstica y el trabajo de las mujeres", "Costumbre y comunidad en la manufactura doméstica y en los oficios". En: *La era de las manufacturas 1700-1820*. Barcelona: Crítica.

¹³⁹ Texto también citado en el Programa de 1998. (LeroyLadurie, E. (1992). La corte que rodea al Rey: Luis XIV, la princesa palatina y Saint-Simon. En: Pitt-Rivers, J y Peristiany, J.G. (eds.). *Honor y gracia*. Madrid: Alianza, Madrid. Pp. 77-110 y

¹⁴⁰ Dedieu, J.P. (1984). "Los cuatro tiempos de la Inquisición", "El modelo religioso: las disciplinas del lenguaje y de la acción", "El modelo religioso: rechazo de la reforma y control del pensamiento" y "El modelo sexual" En: Bennassar, B., *Inquisición española, poder político y control social*. Barcelona: Crítica. Pp. 15-39, 208-230, 231-269 y 270-294.

visibiliza a la mujer como sujeto en la historia emparentada ésta, principalmente, al ámbito y período de la protoindustria. Se desprende, por tanto, un currículum flexible al ingreso de estas temáticas, una selección de bibliografía que convoca a su problematización.

La última materia que integra este esquema es Historia General VI. El Programa de 1999 presenta un armado particular, se organizan los contenidos de la materia en dos unidades, la primera denominada unidad I: Apogeo del eurocentrismo (1885-1950) y la unidad II: Crisis del eurocentrismo, organizando los contenidos en dos partes, la primera “La fuerza centrífuga” y la segunda titulada las “fuerzas neo-imperiales” (1950-1990). Entre las seis lecturas que se detallan para la primera unidad aparece citado un texto de Antoine Prost que pertenece a la edición que mencionamos en el capítulo II de Ariès y Duby (1991). *Historia de la vida privada*¹⁴¹. Luego el Programa detalla una sección de “cursos monográficos”, allí aparece una parte abordada por el profesor Valeri, “Siglo XX: Riel y espacio” (Programa 1999:2) y la otra por la profesora Béjar, “Globalización, incertidumbres, y riesgos. Entre lo que concluye, lo que persiste y lo que emerge” (Programa 1999: 5). Dentro del ítem tres, ¿“Los actores sociales. Espacios, acciones y culturas”, se repara en lxs sujetxs, en lxs actores sociales pero de manera general. Por su parte, el Programa de 2017 manifiesta una articulación sobre dos ideas, una: la disputa temporal, diferenciando diversas formas de pensar y periodizar el siglo XX; y la otra, la espacial, atendiendo otros espacios más allá del europeo, impulsando, entonces, una perspectiva “periférica”. En este sentido se evidencian enunciados de contenidos de manera general, lo mismo ocurre con la bibliografía citada, los títulos de los textos presentan un enunciado general aunque sí se nombra, por ejemplo en algunos de éstos, al movimiento obrero. Por su parte en la unidad III denominada: “La era de las catástrofes” (1914-1945) encontramos referencias en la bibliografía, allí se citan dos textos que pertenecen a la edición del libro editado por Ariès y Duby (1991). *Historia de la vida privada*: por un lado el de Vincent, “Guerras dichas, guerras silenciadas y el enigma de la identidad”¹⁴² y el de Prost, titulado: “El trabajo”¹⁴³. Si bien estos títulos no anticipan indicios afines, los citamos al formar parte de dicha edición.

Concluimos el análisis de esta tercera clasificación manifestando que esta “historia enseñada” dialoga con esta “historia investigada”. Este vínculo se entabla, por ejemplo, en conexión a la colección de Ariès y Duby (1991). Esta bibliografía se cita en dos de las cátedras que contemplan, justamente, el siglo XX: Introducción a la Problemática Contemporánea e Historia General VI. Respecto a Historia General I e Historia General IV, aparecen lecturas que dan cuenta de querer

¹⁴¹ Prost, A. y Vincent G. (1991). La vida privada en el siglo XX. En: Arie, P y Duby, G. *Historia de la vida privada*. Tomo 9. Buenos Aires: Taurus.

¹⁴² Vincent, G. (1991). “Guerras dichas, guerras silenciadas y el enigma de la identidad” En: Ariès, P. y Duby, G. *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo XX*. 9. Buenos Aires: Taurus.

¹⁴³ Eley, G. (2003). Un mundo por ganar. Historia de la izquierda en Europa, 1850-2000. Barcelona: Crítica. Cap. 4 “La ascensión de los movimientos obreros. El avance de la historia” y Cap. 5 “Retos más allá del socialismo, otros frentes de la democracia”. Unidad III, La era de las catástrofes (1914-1945) se cita el texto de Prost, A. (1991). El trabajo. En: Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo XX. Tomo 9. Buenos Aires: Taurus.

visibilizar a las mujeres en la historia. Destacamos en este caso como similitud, la problemática de la familia y la unidad doméstica, tanto en la sociedad paleobabilónica, como en la protoindustrial. En suma estas tres primeras clasificaciones dan cuenta de un currículum inclusivo permeable a estas temáticas. En este sentido, en una de las entrevistas emerge una reflexión que lo destaca:

la categoría de género se está instalando en las cátedras como una categoría más, sin la cual no se puede pensar la realidad social, como una categoría de la realidad que tiene efectos muy concretos sobre la realidad y, por lo tanto, una categoría de análisis general, eso me parece es lo que se está instalando en los últimos tiempos.

Los motivos por los cuales se incluye esta historia investigada, así como los desafíos que genera dicha inclusión, serán materia de análisis del siguiente capítulo a través de las voces docentes.

IV. Materias que enuncian temáticas vinculadas a género y/o visibiliza a las mujeres como sujetos en la historia, desde la bibliografía complementaria que se cita, así como materias que priorizan otros contenidos en sus Programas.

La última clasificación hace referencia a las materias que, por un lado, citan en la bibliografía complementaria temas vinculados a esta “historia investigada” y por otro, aludimos a ciertas materias que abordan o priorizan otros contenidos, perspectivas, sujetos. Este señalamiento está lejos de poner en cuestionamiento la legitimidad de ciertos contenidos en desmedro de otros (esto ya lo indicamos en el capítulo I) sino simplemente recorrer y observar los espacios de formación que han dispuesto la inclusión de temáticas sobre género y mujeres. Como hemos planteado, la selección de contenidos y bibliografía presente en un Programa de enseñanza, resulta una “síntesis” (De Alba, 1998) a la cual se arriba producto de todo un proceso complejo. En este sentido, Coscarelli plantea que es sabido que el currículum universitario aloja “la mayor y más variada carga de saberes académicos representativos de los campos de conocimiento con alto grado de especialización y proximidad respecto del mundo del trabajo para el que forman” (Coscarelli, 2014: 99-100). Por tanto, confluir en acuerdos resulta un tránsito sinuoso y es en ese recorrido que se deciden una diversidad de cuestiones que se reflejan en dichos documentos. Así, situamos en este grupo cuatro materias: Sociología General (la incluimos ya que forma parte del bloque introductorio, de carácter obligatorio, de acuerdo al Plan de Estudios de 2011. Es decir, forma parte de la formación obligatoria de los futuros profesores de Historia), Historia General II, Historia Argentina I e Historia Argentina III.

Sociología General presenta los contenidos organizados en seis unidades (Programa 2017) destacando, inicialmente, una entrada al campo de la sociología, deteniéndose en cuestiones propias del punto de vista del sociólogo (unidad I). Luego la unidad II y III se detiene en la perspectiva histórica de la sociología destacando las ideas precursoras y clásicas. Y las tres

últimas unidades abren a problematizarlo¹⁴⁴. Allí, hallamos un texto que puede vincularse a nuestro tema titulado: “las relaciones de familia” de Kessler, G. (2004)¹⁴⁵; sin embargo, el Programa se orienta en abordar las teorías “clásicas” (Saint-Simon, Comte, Marx, Weber y Durkheim); referentes teóricos masculinos, re-interpretados (mayoritariamente) por autores-varones. Esto último que expresamos, el androcentrismo académico, lo abordaremos en el siguiente apartado.

Historia General II se detiene en el estudio fundamentalmente de Grecia y Roma antigua. Referenciamos, primeramente, el Programa de 1999; el mismo presenta los contenidos expuestos desde enunciados generales. En esta línea éste resulta bastante semejante al Programa de 2017. En ambos emerge una mirada materialista de la historia, por lo cual, los sujetos que toman protagonismo se vinculan a esta perspectiva, referenciando principalmente al esclavo (Programa H.G.II, 1999:1; Programa H.G. II, 2017: 2-3). Respecto al período romano, aparecen mencionados los patricios y plebeyos, el surgimiento del esclavismo, la pequeña propiedad campesina (Programa H.G.II, 1999:2; Programa H.G. II, 2017: 3). En el Programa de 2017, se menciona a su vez a los colonos republicanos y en la unidad VI se nombra a “la corte imperial, los senadores y caballeros, las aristocracias provinciales” (Programa H.G.II, 2017: 3).

Dentro de la bibliografía complementaria citada aparece, nuevamente y en ambos Programas, la colección de Ariès y Duby, (1987). *Historia de la vida privada*. Puntualmente, se hace referencia al capítulo de Veyne, P. El imperio romano¹⁴⁶. En este universo de sujetos masculinos, hallamos una referencia a las mujeres en el Programa de 2017, a partir del nombre de un libro. En la unidad VIII denominada “El cristianismo”, aparece dentro de la bibliografía obligatoria una lectura que si bien no alude a las mujeres estrictamente, sí lo hace el nombre del libro de Teja, R. (1999). La cristianización de los ideales del mundo clásico: el obispo. En: ID. Emperadores, obispos, monjes y mujeres. Protagonistas del cristianismo antiguo¹⁴⁷.

La materia Historia Argentina I aborda contenidos desde fines de siglo XVIII hasta 1880. El Programa de 1998 presenta contenidos nombrados de modo general deteniéndose en aspectos acontecimentales. Si bien emergen enunciados de índole social y económico se priorizan los de carácter político (como la referencia a los gobiernos de Martín Rodríguez, la presidencia de Rivadavia, el gobierno de Rosas, Balcarce, Viamonte y Maza, la presidencia de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, entre otros). El Programa de 2016 presenta una selección de contenidos bastante similar al de 1998, evidenciando aspectos generales de dicho recorte temporal; sin embargo, detectamos una diferencia sustancial dada a partir de la bibliografía general complementaria. Allí

¹⁴⁴ Unidad IV: Sociología de la integración, la conformidad y la desviación, unidad V: Sociología del conflicto, la desigualdad y el cambio, unidad VI: Sociología del poder y la dominación.

¹⁴⁵ Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 6 (“Relaciones de familia”) y cap. 8 (“La vida en el barrio”).

¹⁴⁶ Veyne, P. (1987). El imperio romano. En: Ariès, P. y Duby, G. *Historia de la vida privada. Del imperio romano al año mil*. Tomo 1. Madrid: Taurus

¹⁴⁷ Teja, R. (1999). La cristianización de los ideales del mundo clásico: el obispo. En: ID. Emperadores, obispos, monjes y mujeres. Protagonistas del cristianismo antiguo. Madrid: Trotta. Pp. 75-96.

se indican varias lecturas cuyos autores pertenecen al equipo docente de la cátedra¹⁴⁸. Con estos autores, se da visibilidad a temáticas vinculadas a género –en especial las vinculadas a familia- y mujeres. Tanto el profesor Guillermo Quinteros como el profesor Pablo Cowen han dictado Materias Problemas, así como un Taller de enseñanza de problemáticas de la historia, abordando justamente temáticas sobre: género, mujeres, familia, matrimonio (Capítulo I y II).

Por último, la asignatura Historia Argentina III¹⁴⁹ resulta una materia que abarca un período que se inicia con el golpe de Estado que derrocó a Perón, en 1955, hasta el fin de la presidencia de Kirchner en el 2008 (Programa de Historia Argentina III, 2016: 1). El Programa de 2016 prioriza una mirada principalmente política, social y económica destacando como sujetos históricos/actores sociales a individuos y colectivos masculinos¹⁵⁰. La unidad II avanza cronológicamente abordando el Cordobazo y las reacciones obreras. Luego se especifica el surgimiento de la guerrilla urbana y el nacimiento del clasismo. En el punto dos de dicha unidad sí se menciona al gobierno de Isabel dado a partir del propio acontecer histórico¹⁵¹. Los títulos de las lecturas destacan, por ejemplo, a: Montoneros, el PRT-ERP. En la unidad IV: “1983 – 1989. La “transición a la democracia” y las “herencias” de la dictadura: violaciones a los derechos humanos, la política y la economía”¹⁵², resalta enunciados globales. Se destacan nombres de presidentes, colectivos sociales como obreros y sindicatos, asimismo la presencia militar; es decir, ámbitos fuertemente representados por lo masculino. Se nombra a los organismos de derechos humanos, enunciado que no especifica a cuáles refiere.

Por último, resulta pertinente traer a colación una conversación mantenida con un integrante de la cátedra¹⁵³, quien expresó que este año (2018) van a incluir en los espacios de “Trabajos

¹⁴⁸ Banzato, G y Quinteros, G. (2004). “Estrategias matrimoniales y patrimonio rural en la frontera: Chascomús (Provincia de Buenos Aires) 1780-1880”. En: *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Publicación cuatrimestral del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, N° 59, México D.F. Mayo - Agosto.

-Cowen, P. (2012). *Infancias. Una Historia. Niños y niñas en la Buenos Aires del siglo XIX*. Berlín. Editorial Académica Española.

-Quinteros, G. (2009). Los juicios de disenso en Córdoba y Buenos Aires durante las décadas de 1830-1850. Una aproximación comparativa. En: Moreyra, B. y Mallo, S. (comp). *Pensar y construir los grupos sociales*. Córdoba. Centro de Estudios Históricos. Prof. Segreti. CONICET. Centro de Estudios de Historia Americana Colonial. Pp. 253-272.

-Quinteros, G. (2015). *La política del matrimonio. Novios amantes y familia ante la justicia., Buenos Aires, 1776-1860*. Rosario: Prohistoria.

¹⁴⁹ Esta materia se implementa a partir del Plan de Estudios 2011, por tanto se releva un sólo Programa.

¹⁵⁰ Por la periodicidad que abarca dicha cátedra emergen por ejemplo, en la Unidad I “De 1955 a 1969: Represión y Radicalización: De los intentos de desperonización y disciplinamiento a la revuelta popular” afloran contenidos como: I.1. La Revolución Libertadora y la alternativa desarrollista El golpe cívico militar de septiembre de 1955 y la imposibilidad de “volver hacia atrás”. Las divergencias en el seno de la Revolución Libertadora. La Resistencia Peronista y sus vicisitudes. El integracionismo político y el desarrollismo económico de Arturo Frondizi. La recomposición interna en el peronismo: el caudillo frente a la dirigencia sindical y el neoperonismo. I. 2. Los años inciertos: de José M. Guido a Juan C. Onganía La caída de Frondizi y la transición de José M. Guido. Las transformaciones en las Fuerzas Armadas: los Azules y los Colorados. La integración de la dirigencia sindical. La presidencia de Arturo Illia: un gobierno Colorado bajo la tutela de los Azules. Los enfrentamientos en el seno del peronismo: el cuestionamiento de Augusto Vandor. (Programa Historia Argentina III, 2016: 2)

¹⁵¹ En dicho apartado se detallan los siguientes contenidos: “II.2. El intento de establecer una hegemonía nacional y popular. Los gobiernos de Cámpora, Perón e Isabel: La particularidad de la apertura democrática de 1973. El nuevo proyecto peronista y sus límites. La violencia como condicionante político-social. La muerte de Perón, el gobierno de Isabel y la agudización de los conflictos sociales. Los enfrentamientos en el seno del peronismo. Los primeros pasos del terrorismo de Estado: la Triple A y el Operativo “Independencia” (Programa 2016: 3)

¹⁵² Se mencionan contenidos tales como: “La “transición a la democracia”. La reconfiguración política y las políticas de derechos humanos: del Juicio a las Juntas a las leyes de impunidad. La política económica del gobierno de Alfonsín, entre la restauración democrática, el ajuste y el ingreso en la agenda de las “reformas estructurales”. Apertura democrática y movilización obrera: la CGT como factor de poder (1983-1989). La cuestión militar. El proceso hiperinflacionario de 1989: interpretaciones y consecuencias” (Programa 2016: 4)

¹⁵³ Comunicación personal con un integrante de la cátedra, 2018.

Prácticos”, lecturas que aborden género y mujeres. Como expresa Feldman: “es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia. Siempre puede ser revisada” (2010: 49-51). Esta frase condensa esta idea de que el currículum resulta un artefacto cultural e histórico, por tanto movable y flexible. A partir del relato de este docente podemos concluir que se está iniciando un recorrido que tensiona ese currículum masculino, es decir, a esas narrativas historiográficas hegemónicas.

Para cerrar el análisis de esta última clasificación, manifestamos, como hemos expresado anteriormente, que el currículum no resulta ni aséptico ni neutral (De Alba, 1998). Por su parte, como expresa Coscarelli (2014), el currículum universitario resulta una producción compleja por la especificidad de saberes que congrega. Y es en esa especificidad, en las múltiples decisiones que se toman al momento de elaborarlo y plasmarlo donde se concierne un determinado currículum. Si bien se priorizan otros contenidos/bibliografía que son válidos y respetables producto de un armado argumentado y “experto”, también resulta válida la pregunta por la presencia de las mujeres en ese pasado que se enseña y en esas construcciones sociales e históricamente para pensar en lxs sujetxs del pasado y presente. Esto último nos da pie para comenzar con el siguiente apartado, que a su vez retoma parte del planteo del capítulo I. En esta oportunidad nos centramos en las mujeres, como productoras de conocimiento. Éstas, entre otras cuestiones, son las que abordaremos a continuación.

2. Género y ciencia. ¿Quiénes escriben la “historia investigada” de los Programas?

La siguiente sección persigue la finalidad de ahondar esta investigación, pero esta vez desde otra arista. La idea es preguntarnos por la presencia de las mujeres, como autoras de las producciones teóricas, en los Programas¹⁵⁴.

Como expresamos en el capítulo I, la ciencia, así como el género y el currículum, son construcciones sociales. Allí hicimos referencia a los planteos de dos intelectuales del campo de las ciencias naturales, Evelyn Fox Keller y Donna Haraway. Fox Keller plantea la exclusión de las mujeres en la práctica de la ciencia y como contracara de esto expone que ésta se ha construido por varones: blancos y de clase media. Retomamos a su vez un interrogante que elabora: “¿en qué medida está ligada la naturaleza de la ciencia a la idea de masculinidad?” (Fox Feller, 1991: 11). Es en este marco que nos interesa explorar la presencia de las mujeres¹⁵⁵, como académicas, en el campo de la ciencia histórica en conexión a la enseñanza, dado que vamos a continuar con el análisis de los Programas. Como señalamos en éstos se condensa un saber, un saber seleccionado y por tanto idóneo para la formación. Es por ello que tomamos, de manera aleatoria, un documento representativo del bloque introductorio y troncal (General, Americana y

¹⁵⁴ Como mencionamos anteriormente, esta inquietud también la está pensando una agrupación estudiantil de la FaHCE (La Jauretche) respecto de los programas de primer año de todas las carreras de dicha Unidad Académica.

¹⁵⁵ Advertimos que en esta instancia, y por el momento, el análisis fue construido desde una lógica binaria.

Argentina) correspondiente a los Programa recientes (2017). En ese sentido, se toman de referencia los Programas de Introducción a la Historia, Historia General VI, Historia Americana II e Historia Argentina II; considerando que ésto puede arrojar elementos de análisis que contribuya a pensar quiénes han escrito “el siglo XX”¹⁵⁶.

En el Programa de Introducción a la Historia (2017), sobre un total de setenta y tres textos que aparecen como lecturas obligatorias, sesenta y cinco son de autoría masculina; mientras que ocho responden a una autoría femenina, esto representa un 11%. Podemos avanzar en el análisis viendo que, de ese 11%, en la unidad V aparece (sobre un total de catorce textos) cuatro autoras, tres de éstas abordan problemáticas de género y mujeres (Catherine Hall, Carmen Ramos Escandón y Joan Scott)¹⁵⁷ y el texto restante trata sobre historia reciente (Marina Franco y Florencia Levín)¹⁵⁸. En la unidad VII, emergen los otros cuatro textos que tienen por autoras a: Gabriela Ávila, Ludmila da Silva Catela, Patricia Funes e Hilda Sabato¹⁵⁹, todos ellos escritos y vinculados a la pregunta *para qué* la historia.

En este escenario, nos parece oportuno anticipar parte del material de análisis del siguiente capítulo, las voces docentes, para traer a colación una respuesta en donde se mencionan varios de estos aspectos. Esta voz docente (de la propia cátedra) expresa:

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

Por un lado, aludimos a un porcentaje de representatividad de mujeres académica del 11% que

¹⁵⁶ La información que aparece posteriormente se construye en base a las siguientes pautas. Se contempla la bibliografía obligatoria de los programas mencionados. Dentro de dicha sección se observan los textos de autoría masculina y femenina presentes en cada unidad. Cabe destacar que en alguna oportunidad el autor o la autora se reitera, en ese caso ese texto se contabiliza la cantidad de veces que aparece debido a que no deja de ser un texto más que se incluye. Por otra parte los textos con más de un/una autor/a se lo enumera como uno y en el caso de que implique autor y autora, esto se destaca.

¹⁵⁷ Hall, Catherine, "Sweet Home". En Ariès, Philippe y Duby Georges (directores), Historia de la Vida privada, Tomo 7: La revolución francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa (dirigido por Michelle Perrot), pp. 53-93.

Ramos Escandón, Carmen (comp.). (1997). *Género e historia: La historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora (pp. 7-23)

Scott, Joan. (1997). El problema de la invisibilidad. En: Ramos Escandón, Carmen (Comp.). *Género e historia*, México: Instituto Mora. pp. 38-65

¹⁵⁸ Francos, Marina y Levín, Florencia. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En: *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁵⁹ Águila, Gabriela. (2010). Los historiadores, la investigación sobre el pasado reciente y la justicia. En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (editores), *Historia, ¿para qué? Revisita a una vieja pregunta*, UNGS / Buenos Aires: Prometeo Libros.

-da Silva Catela, Ludmila (2007). "Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina", Franco y Levín, Historia Reciente. *Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Funes, Patricia. (2010). El historiador, el archivo y el testigo. En: Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (editores). *Historia, ¿para qué? Revisita a una vieja pregunta*. UNGS / Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sabato, Hilda. (2007) Saberes y pasiones del historiador. Apuntes en primera persona. En: Franco y Levín, Historia Reciente. *Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

contrasta considerablemente con el 89% de autores varones. Por otro, y como manifiesta este testimonio, esos “faros” continúan guiando y reproduciendo ese carácter androcéntrico en el campo historiográfico. El ejemplo que brinda sobre las mujeres que formaron parte del grupo de historiadores marxistas británicos, algo casi omitido en la bibliografía, alimenta ese falocentrismo. Por tanto, resulta oportuna esa mediación docente, esa “intervención lateral” para visibilizar y trabajar justamente sobre esos silencios. Jerarquizamos, de esta manera, el saber que se construye desde y en la práctica docente (Terigi, 2012), aspecto que retomaremos en el siguiente capítulo.

Algo similar sucede con respecto al Programa de Historia General VI (2017). En la parte “general” de éste aparecen señalados 108 textos de los cuales hay tres que pertenecen a autoras¹⁶⁰; indicamos a su vez dos más dentro de la unidad VI, de la misma autora, Mary Kaldor¹⁶¹ y por último señalamos otros dos textos en co-autoría, uno de Heller Agnes y Feher Ferenc¹⁶² y el otro de Mario Rapoport y Noemí Brenta¹⁶³. Se observa una representatividad de mujeres-autoras menor al 10%. Veamos qué sucede en el terreno de Americana y Argentina.

Respecto a la materia Historia Americana II, la misma presenta la bibliografía como “bibliografía básica” (Programa 2017). Tomando como referencia ésta, planteamos que, sobre un total de ciento veintiséis textos, hallamos veinticuatro textos de autoras y cuatro más en co-autoría. Por tanto, las mujeres aparecen como autoras en veintiocho textos, esto representa un total de 22%. Las acompañan temáticas y títulos diversos. Entre éstos, destacamos tres, en sintonía con nuestro objeto de estudio, uno de dos filósofas, Judith Butler y Gayatri Chakravorty Spivak (2009)¹⁶⁴, otro de Mary Louise Pratt (1994)¹⁶⁵ sobre género y ciudadanía; y el último, de Bárbara Potthast (2000)¹⁶⁶, sobre el rol de las mujeres en el marco del nacionalismo paraguayo. Por su parte, resulta importante destacar que esto no invalida que aparezcan autores (varones) que aborden temas vinculados a género y/o mujeres, citamos por ejemplo el texto de Elías Iturrieta (1994) sobre las mujeres en el siglo XIX venezolano¹⁶⁷.

¹⁶⁰ Arendt, Hannah (1982). Los orígenes del totalitarismo. 2. El Imperialismo. Madrid: Alianza. Cap. 5 “La emancipación política de la burguesía”; Cap. 9 “La decadencia de la Nación-Estado y el final de los Derechos del hombre” (unidad II); Nussbaum, Martha. (2009). India: democracia y violencia religiosa. Barcelona: Paidós. Cap. 3 “Tagore, Gandhi y Nehru” (Unidad III); Campos Serrano, Alicia. (2006). Política Poscolonial al sur de Sahara. En Alberdi, Jokin et al. África en el horizonte. Introducción a la realidad socioeconómica del África Subsahariana. Madrid: De la Catarata (Unidad IV).

¹⁶¹ Kaldor, Mary. “La segunda guerra fría” en: Suplemento Ideas de “El País”, Madrid, 22 de marzo de 2016, disponible: en: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/03/09/actualidad/1457541642_608147.html

Kaldor, Mary. (2001). Las nuevas guerras. Barcelona: Tusquet. “Introducción” y “Epílogo”

¹⁶² Heller, Agnes y Feher, Ferenc. (1992). Las gloriosas revoluciones de Europa del Este. En: De Yalta a la glasnost. Madrid. Pablo Iglesias.

¹⁶³ Rapoport, Mario y Brenta, Noemí. (2010). Las grandes crisis del capitalismo contemporáneo. Buenos Aires: Capital Intelectual. Cap. 3 “La crisis mundial de 2007-2010”.

¹⁶⁴ Butler, Judith, Gayatri Chakravorty Spivak. (2009) ¿Quién le canta al estado nación? Lenguaje, política, pertenencia. Buenos Aires: Paidós.

¹⁶⁵ Pratt, Mary Louise. (1994). Género y ciudadanía: Las mujeres en diálogo con la Nación. En: González Stephan, Beatriz, Lasarte Javier, Montaldo Graciela y Daroqui María Julia (compiladores). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericanos (pp. 261-275).

¹⁶⁶ Potthast, Barbara (2000). El nacionalismo paraguayo y el rol de las mujeres. Historia y Cultura. La Paz, Bolivia, Número 26, Mayo de 2000, pp. 153-168.

¹⁶⁷ Iturrieta, Elías Pino (1994). Discursos y pareceres sobre la mujer en el siglo XIX venezolano. En: González Stephan, Beatriz, Lasarte Javier, Montaldo Graciela y Daroqui María Julia (compiladores). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericanos. (pp.277-289).

En cuanto a la bibliografía obligatoria de Historia Argentina II hallamos que, sobre un total de cincuenta y tres textos, quince de éstos pertenecen a autoras y, en otros siete, aparecen como co-autoras, esto hace un total de veintidós textos, lo que refleja un 41%. Entre ellas encontramos a Dora Barrancos (2007, 2008), Mirta Lobato,(2000, 2003), Lila Caimari (1995), Noemí Girbal (1988) entre otras¹⁶⁸. Dentro de las cuatro unidades que conforman el Programa, la última despliega, principalmente, al peronismo como temática por estudiar. Dicha unidad (junto con la unidad I) posee la mayor representatividad de autoras, esto es, sobre un total de catorce textos, cinco pertenecen a autoras y tres más en co-autoría, es decir aparecen referenciadas ocho autoras¹⁶⁹, que abordan desde diversas ópticas el peronismo, y que asimismo ninguna de éstas refleja (por lo menos desde los enunciados de sus títulos) un análisis específico sobre género o mujeres; lo que sí emerge a partir de la bibliografía complementaria. Los títulos de estas ocho autoras abordan temas tales como: “bajo el signo de las masas”, Perón y la iglesia, sindicalismo peronista, imágenes de los trabajadores, finanzas y política, entre otros. Se desprende de esto que no necesariamente evidenciar la representatividad de las mujeres-académicas resulta sinónimo de textos que refieran a la perspectiva de género o que visibilicen a las mujeres en la historia, no obstante, sí es cierto que la autoría de quienes sí trabajan sobre estos temas son principalmente mujeres (Dora Barrancos, Mirta Lobato, Isabella Cosse, Adriana Valobra, entre otras).

De lo expuesto, se infiere una fuerte presencia de autores-varones en la “historia investigada” que la observamos desde esta “historia enseñada”. La existencia de este androcentrismo académico y una pregunta inevitable y que amerita hacerse es: ¿qué hacer? Si bien hallamos mayor representatividad de autoras para pensar el terreno latinoamericano y nacional, resulta importante abrir el juego para pensar: ¿a qué se debe esto? ¿A que resultan más conocidas las mujeres que se dedican a pensar y hacer una historia latinoamericana y argentina? ¿a qué son más numerosas las mujeres académicas que se dedican a este tipo de historia? ¿a que las políticas de traducción también responden al androcentrismo y es por ello que aparecen pocas autoras extranjeras? ¿En qué medida estos porcentajes construidos en base a la bibliografía que aparece, resultan realmente representativos frente a universos más amplios?

¹⁶⁸ En el Anexo se pueden observar los textos de las autoras

¹⁶⁹ Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. (2000). *Bajo el signo de las masas (1945-1976)*. Buenos Aires: Ariel. Estudio preliminar, pp. 19-49.

Caimari, Lila M. (1995). *Perón y la Iglesia Católica*. Buenos Aires: Ariel. pp. 57-108 y 249 -314.

Doyon, Louise M. (2002). *La formación del sindicalismo peronista*. En: Torre J.C. (dir.). *Los años peronistas (1945-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana. pp. 357-403

-Gené, Marcela. (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo, 1946-1955*. Buenos Aires.FCE/USAndrés. cap. II: Imágenes de los trabajadores, pp.65-140

-Girbal-Blacha, Noemí (2012).*La industria invisible. Entre las finanzas y la política. Empresas de cultura popular en la Argentina peronista (1946-1955)*. H-industria . N° 11.

-Giuliani, Alejandra. (2006). *Conformación y límites de la alianza peronista (1943-1955)*. En: AAVV, *Pasados presentes. Política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Dialektik.

-Girbal-Blacha, Noemí M., ZARRILLI, Adrián Gustavo y Balsa, Javier: (2001). *Estado, sociedad y economía en la Argentina, 1930-1997*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones. cap.3.

-Torre, Juan Carlos, y Pastoriza, Elisa. (2002). *La democratización del bienestar*. En Torre J.C. (dir.). *Los años peronistas (1945-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana. pp. 257-312

En fin, la idea de este apartado ha sido retomar la sección “Género y Ciencia” del capítulo I, para seguir pensando el lugar que tenemos las mujeres en la ciencia, es decir, no sólo reflexionar sobre la visibilidad, como sujetos de la historia, sino a su vez como productoras de ésta. De esta manera, a partir del análisis de los Programas, se evidencia el bajo porcentaje de autoras-mujeres. Por otra parte mencionamos que no necesariamente las académicas que aparecen se dedican a escribir una historia sobre mujeres o con perspectiva de género. No obstante, en los textos que abordan tal mirada, se observa un alto porcentaje de autoras.

3. Consideraciones finales

Partimos de la idea (ya desde el capítulo II) de que los Programas no expresan por sí mismos lo que la práctica pedagógica efectivamente suscita (Davini, 1998), nos referimos a lo que se enseña, debate, construye y aprende; pero sí nos han aportado una diversidad de elementos para nuestra investigación. En ese sentido, este capítulo se centra principalmente en abordar dos focos de análisis tomando como referencia los Programas de cátedra de las materias obligatorias del Profesorado en Historia (FaHCE). El primero de éstos se detiene en el análisis de dos de los componentes del Programa: contenidos y bibliografía. En este marco el eje tracciona en función de tres preguntas: la primera refiere a cómo ingresa y dialoga esta “historia investigada” (sobre historia de las mujeres y género) y la “historia enseñada” estructural-formal (De Alba, 1998). La siguiente, interroga sobre el carácter de dicho currículum, explorando si el mismo manifiesta un posicionamiento inclusivo-en movimiento-poroso al ingreso de estas temáticas. El tercero y último, se pregunta por los sujetos históricos que emergen y visibilizan.

A partir de lo analizado, podemos concluir que, en mayor medida, se evidencia una intención de hacer visible a las mujeres desde los contenidos y/o bibliografía de las materias: Historia General I, Historia General III, Historia General IV. Por su parte, la categoría de género aparece explícita en los contenidos de Introducción a la Historia, Historia General V, Historia Americana I y II, Prehistoria General y Americana e Historia Argentina II y por defecto en Introducción a la Problemática Contemporánea. Por otra parte, señalamos la bibliografía complementaria de Historia Argentina I, donde se contemplan inquietudes en torno a familia, matrimonio, infancia de niños y niñas, entre otras. En términos generales, hay un alto porcentaje de cátedras que se están preguntando por la participación de las mujeres, el rol que éstas cumplieron en conexión a las construcciones socio-culturales. Asimismo, la bibliografía que incluye a mujeres y sujetos generizados puede cumplir con una función de visibilidad, aunque no necesariamente involucre una perspectiva de género, es decir, que re-interpretan esos roles de género.

A partir de los documentos analizados, consideramos que se establece un diálogo (en algunos casos más estrecho que en otros) entre estas dos esferas: la “historia investigada” dedicada a género y mujeres y la “historia enseñada”. En torno a la bibliografía que atiende estas temáticas,

destacamos que las mismas presentan, a grandes rasgos, “tres cortes historiográficos”. Uno es el de la bibliografía de fines del ‘80 y principios de los ‘90 (1987-1994). Un segundo corte de textos correspondiente a mediados de la década del 2000 (2001-2007). El tercero, del 2012 en adelante. Por tanto, podríamos decir que el ingreso de esta “historia investigada” en la “historia enseñada” se vincula, en algunos casos, a un criterio de renovación de contenidos y de bibliografía. Esto se relaciona con el segundo interrogante referido al carácter inclusivo (o no) del currículum. En ese sentido la comparación entre un Programa del Plan 1993 y 2011 nos permite identificar un currículum de los ‘90 cercano a producir y reproducir masculinidad, mientras que los Programas recientes permiten ver (en su mayoría) un cambio tendente a una renovación sensible y porosa hacia las temáticas de género y mujeres. Y respecto al tercer interrogante sobre los sujetos históricos, manifestamos que pese a que todavía continúa primando una variabilidad de sujetos masculinos en la historia enseñada, se evidencia cómo las mujeres (así como la problematización de sus roles) están ingresando en las materias de formación histórica obligatoria de la carrera. Ahora bien, podemos problematizarlo al preguntarnos, por ejemplo, ¿qué modelo de masculinidad aparece? y en términos de Da Silva, ¿qué masculinidades se producen y reproducen?

No obstante, si bien evidenciamos estos movimientos e ingresos, la pregunta que amerita hacerse, también, es qué lugar del currículum ocupan (así como en la enseñanza) sobre todo para evitar caer en lugares todavía secundarios o accesorios. Desde ya, reconocemos que hay indicios de que ha comenzado a permear esta “historia investigada” en los últimos años y que convive con el hecho de quedar, muchas veces, relegado a una sección especial o lectura aislada (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009), alejado de una interpretación que la integre como variable explicativa.

Respecto al segundo foco, éste se centra en problematizar el eje Ciencia y Género, en torno al interrogante: ¿quiénes escriben la “historia investigada” que aparece en la “historia enseñada”? La respuesta a esto resulta arrolladora, un androcentrismo académico. A través del análisis de los Programas pudimos observar cómo dos de las cuatro cátedras relevadas presentan un porcentaje de mujeres-autoras que no llega al 15%, mientras que las dos restantes exhiben un 22% y 41%, respectivamente. Frente a este falogocentrismo nos preguntamos por nuestro lugar en la ciencia, por el momento un espacio más que “marginal”.

En suma, retomando el planteo de Sebastián Plá (2012) sostenemos que las prácticas de investigación y enseñanza forman parte del quehacer de historiadores e historiadoras; y que esta última forma parte del “principal espacio de socialización del conocimiento histórico, así como al lugar donde se construyen de manera sistemática otras formas de interpretar el pasado” (Plá, 2012: 182). A lo largo del capítulo, pudimos acercarnos, a través de los Programas, y observar esas “formas de interpretarlo”. Ahora bien, ¿cuáles fueron los motivos que originaron esas “permeabilidades”, esos “desprendimientos” de narrativas y sujetxs hegemónicos? Este interrogante nos da pie para abrir el campo de análisis hacia el siguiente capítulo, donde cobran voz lxs docentes. Antes, concluimos con la idea de que la inclusión de temáticas vinculadas a

mujeres y género, o temas donde se logra visibilizar este tipo de problematización, no necesariamente se vinculan con una perspectiva feminista o de género ni en su reflexión epistemológica -investigativa, ni pedagógica.

CAPÍTULO IV

El género interpela docentes, sujetos del desarrollo curricular

Como expresamos en el capítulo anterior, las producciones escritas que abordan temáticas de género y/o mujeres todavía no irrumpen el “corazón de la historiografía” (D’Antonio, 2012/2013). Sin embargo, un número sustancioso de materias obligatorias dialogan, en el aula, con los resultados de la “historia investigada”. En efecto, ello lo comprobamos a partir del análisis de los Programas (referencias estructurales-formales como lo denomina Alicia De Alba). Ahora bien, como enunciamos, el análisis de estos documentos “no agota la explicación de lo que la práctica efectivamente es” (Davini, 1998:189). Por este motivo, el presente capítulo se estructura en base a las voces de los sujetos del desarrollo curricular (De Alba, 1998). Particularmente, nos centramos en lo que expresan lxs docentes, aunque por momentos aparezcan referidos, también, lxs estudiantes. Los sujetos del desarrollo curricular vivencian cotidianamente el currículum; docentes y estudiantes imprimen y reimprimen significado y sentido a éste (De Alba, 1998). Por esta razón, destacamos la importancia como agentes directos en el acontecer histórico curricular. En este marco, nos interesa construir una red de sentidos e indagar sobre esas permeabilidades en el currículum así como en la propia práctica docente, conocer los motivos que originaron tales decisiones junto a los desafíos que supone enseñar en esta clave.

De este modo, contemplamos al currículum en tanto “horizonte formativo, de carácter áulico, institucional y social, que necesita ser confrontado y enriquecido por los aportes del currículo en acción, ligado al saber del docente situacional” (Coscarelli, 2014: 95). Tomando esta definición, la idea es recuperar ese “saber situacional” que portan lxs docentes, indagar sobre sus pareceres y experiencias como sujetos legítimos en la producción de saber pedagógico, es decir, un saber que se construye en y desde la práctica y que resulta muchas veces invisibilizado o desjerarquizado (Terigi, 2012). A su vez, nos referimos a ellos como agentes curriculares que forman parte o constituyen fuente de cambio, en este sentido Gloria Edelstein (2015) esboza:

Las prácticas docentes y, por ende, de la enseñanza involucradas en ellas, en tanto prácticas sociales históricamente determinadas, expresan intencionalidades indicativas de los componentes éticos-políticos como sustratos que las configuran. Estas intencionalidades se traducen en el interjuego entre decisiones, acciones, efectos y consecuencias, cuestiones que no solo no deberían ser ignoradas, sino a las que sería oportuno constituir en puntos nodales a los que se otorgue visibilidad en procesos de análisis y reflexión (2015: 211).

En esta línea, el capítulo se posiciona desde la “historia enseñada” ya no en términos formales-prácticos, es decir, desde un análisis documental; sino que recupera testimonios de los docentes con la intención de visibilizar ese saber construido situacionalmente desde y en la práctica y que interpela, además, a la “historia investigada”. Explorar sobre estos “puntos nodales” nos lleva a

indagar sobre sus formaciones. En relación a esto último planteamos que la investigación sobre formación docente recupera tres grandes factores en ello: biografía escolar, formación docente inicial y socialización profesional junto a los procesos de formación continua (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2008). En esta oportunidad, seleccionamos como foco de análisis los dos últimos, como plantea Davini:

- la preparación inicial o de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio.
- la socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente aprende las “reglas” del oficio (Davini, 1995: 79-80)

Desde este marco teórico, analizamos estos testimonios docentes que reflexionan en torno a estos dos aspectos: su propia formación inicial y los espacios de socialización profesional junto a la idea de formación continua. Esto lo instrumentamos a partir de dos estrategias de abordaje. Por un lado, señalamos algunos aspectos de las entrevistas realizadas destacando, principalmente, las voces de tres mujeres de la carrera de Historia quienes, desde diversos recorridos y temáticas, han estudiado y enseñado en esta clave. Por otro, a partir de la elaboración de un formulario virtual enviado a lxs docentes. Este soporte se compone de cuatro preguntas donde las tres primeras se dirigen a pensar el eje curricular un eje didáctico. Dicha herramienta se dirigió a las cátedras dependientes del Departamento de Historia, es decir, a docentes de las catorce materias obligatorias del Bloque histórico de la carrera, exceptuando, por tanto, la cátedra de Sociología General (que pertenece al departamento de Sociología). Esto equivale a un total de sesenta docentes de los cuales obtuvimos respuestas de cuarenta de ellos. En función de éstas, señalamos y anticipamos que, al menos, respondió un integrante de cada una de las catorce cátedras y que ese “saber situacional” se analiza tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En efecto, proponemos tres apartados. El primero, introduce elementos más bien introspectivos formulados a partir de las entrevistas en profundidad pues, por un lado, las docentes entrevistadas consideran los motivos por los cuales se “encuentran” con estas temáticas (a esto lo denominamos, de manera sintética, “formarse y formar”). Posteriormente, se deriva en un análisis generacional de docentes de la carrera. El segundo eje se estructura a partir de las tres primeras preguntas del formulario y emergen allí argumentos tendientes a explorar si se han incorporado materiales didácticos y/o bibliográficos relacionados a género y mujeres (pregunta a), luego a conocer los motivos de tal inclusión (pregunta b.) así como indagar sobre las intenciones de incluir este tipo de bibliografía (pregunta c.). Por último, el tercer eje aborda los desafíos que transitan lxs docentes ante la inclusión de estas temáticas.

1. De cómo nos forma y formamos en género

Estructuramos el siguiente eje a fin de recuperar algunos recorridos vinculados a la idea de cómo llegan a “encontrarse” algunxs referentes de la carrera de Historia con los estudios de género y feminismo. Como expresa Alejandra Birgin, “las escenas y los escenarios en los que un docente se hace son variados y solo algunos de ellos, predecibles. No podemos calibrar cómo se construye ese camino en singular” (Birgin, 2012: 12). Este apartado invita a indagar, justamente, por esos caminos singulares en conexión al tema bajo estudio. Encuadramos, a su vez, esta sección a partir del planteo de Rosa Martha Romo Beltrán y Elba Gómez Gómez (2015) quienes estudian cómo los sujetos habitan las universidades y el lugar en el que se ubican dentro de éstas, es decir, las identidades académicas. En esta clave, y en términos generales, podemos trazar dos etapas en la carrera. La primera, si se quiere pionera, incluye a Carlos Mayo y Silvia Mallo quienes impulsaron el tema durante los ´80. Apenas un par de docentes que, con estas líneas de interés, comenzaron a trabajar en función de estos recortes temáticos en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las nuevas fuentes que habían surgido entre los ´60 y ´70 en Europa, es decir, los archivos judiciales,

finalmente me termino metiendo más yo que él, y vamos avanzando sobre el tema y va prácticamente surgiendo solo (...). Porque la metodología de trabajo en situaciones de conflicto, que definen a los archivos judiciales, va surgiendo con características similares pero únicas, en cada caso. Y entonces, van surgiendo grandes problemas de la vida cotidiana o de la vida de esa sociedad de ese momento, (...), fines del período colonial y la transición al siglo XIX.

La entrevistada esboza que allí se plantea la mujer como problema: “en función de lo que yo estaba encontrando, sí, mis lecturas tienen que ver con género”. Analizando fuentes judiciales, encuentra que si bien la Ley no le permitía presentarse a la mujer ante la justicia para dirimir un conflicto “x”, sí lo podía hacer una viuda o algunas en condiciones especiales, y agrega, que los casos encabezados por mujeres constituían un 40% de los que estaba mirando en el Archivo Histórica de la Provincia, en Real Audiencia, en todas las provincias que ya configuraban el Virreinato. Por entonces, realiza sus primeros acercamientos y comienzan a invitarla, por ejemplo, a la Universidad de Luján. Recuerda que iba con la Dra. Dora Barrancos y otras personas a dar clases y conferencias.

La segunda etapa toma de referencia otra generación (docentes que rondan actualmente entre 45 y 55 años de edad) que incorporaron estos temas en los Programas de las materias que dictan y que se formaron a través de dos vías, por un lado, lxs que se formaron a fines del ´90 y principios del 2000, en el exterior y, por otro, los que se formaron en el país y que fueron discípulos de aquellos que en los ´80 dieron lugar al tema.

En esa vía de formación exterior traemos a colación un fragmento de la entrevista realizada a una de las profesoras de la carrera. Curiosamente, menciona algo semejante a lo que expresa otra docente mayor, perteneciente al grupo de pioneros en el tema, respecto a las influencias provenientes de EEUU. La misma plantea que se interioriza en esta perspectiva a partir de su formación de posgrado en aquel país:

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

Por otra parte, nombra a docentes que se formaron en el exterior y trabajan en cátedras que también fueron afines a incorporar las temáticas bajo estudio. Inferimos, hasta aquí, que las formaciones de algunos docentes en el exterior, ese formar-se, impacta no sólo en sus trayectos formativos, en sintonía con esta idea de formación continua, sino en la propia formación de la carrera, es decir, cómo esa identidad personal académica se entreteje con la identidad institucional.

En cuanto a los trayectos formativos en nuestro país, otra de las profesoras entrevistadas que hizo su trayecto en Argentina, plantea algo semejante a lo que señala la docente formada en el exterior, respecto de que la perspectiva que primó en su formación fue la de clase, particularmente la marxista que era la que atravesaba varias de las cátedras en las que cursó cuando inició la carrera de Historia en la UBA, en el '88, a poco tiempo de reanudarse la democracia, y, asimismo, en espacios de debate menos formales, pero vinculados al ámbito académico, "eso por supuesto que nos dio una formación en todo lo que es un pensamiento estructuralista, una base material muy fuerte, que bueno, yo no la puedo dejar de lado, de hecho, no la veo incompatible con una perspectiva feminista". Como esta profesora que se forma en ámbitos nacionales, también lo hace la mayoría del cuerpo docente que hoy en día incorpora esos temas y que hemos mencionado en el capítulo anterior. Recurriendo a su formación inicial en grado, fue en la UBA, en el CBC, donde cursó filosofía con Tomás Abraham que, vía Foucault, introdujo temáticas vinculadas al género. Ya en La Plata, fue en Metodología de la Investigación (una materia optativa de la carrera de Historia) donde analizaron dos textos vinculados a género y mujeres¹⁷⁰. También, cursó con la profesora Mallo y si bien el seminario era sobre temas más económicos, la docente incorporaba los sujetos históricos y las mujeres no estaban ausentes. Luego, en sus investigaciones de

¹⁷⁰ Uno de Marcela Nari, en donde tuvieron la oportunidad de analizar su proyecto de investigación para saber en qué consistía ese proyecto original, luego su tesis, se transformó en un libro que sienta un precedente importante para las investigaciones de mujeres. El segundo es el capítulo sobre historia oral de Susana Bianchi y Norma Sanchís.

posgrado la vincularon con una de las referentes en Argentina como socióloga e historiadora, quien la orientó en una serie de discusiones que aportaba la teoría feminista y los estudios de género cursando con docentes que impulsaban esas discusiones en el ámbito académico como María Luisa Femenías y Diana Maffía. Esta formación se complementó con la retroalimentación que significó su participación durante casi diez años en una Red feminista de La Plata. Esta profesora cree que “cabalgó” en dos momentos históricos en su formación, que por cuestiones laborales, se extendió en el tiempo, y que quizás si hubiera sido más breve, tal vez, no se hubiera dedicado a los estudios de género.

Esta influencia materialista que señalan tanto la docente formada en el exterior como la formada en Argentina delimita, de alguna manera, cierta perspectiva historiográfica que se traduce en la formación, una línea que continúa presente y que se señaló en el capítulo anterior. A raíz de estos relatos, planteamos cómo la formación acontece en función, también, de los problemas y discusiones historiográficas de época, y cómo, a su vez, la misma se tiñe de coyuntura, impregnándose de lo social. El ingreso de las temáticas sobre mujeres, las que más se abordan, en la formación de grado de la carrera de Historia se debe, por tanto, a diversas búsquedas. Muchas de ellas responden a inquietudes personales de docentes que derivan, a su vez, en instancias de posgrado y en investigaciones. La formación docente no finaliza en el grado sino que ésta resulta un proceso continuo; construido en diálogo con el contexto histórico social e institucional.

Ahora bien, hay otra cuestión por mencionar que es la de docentes que, en muchos casos sin hacer investigación o haciéndola en otros temas, no tienen formación académica o sistemática sobre historia de mujeres y género al no haber recibido una instancia específica sobre ellos. Aquí introducimos otros indicadores generacionales, nos referimos a otra camada de docentes (podríamos indicar entre 30 y 40 años) quienes manifiestan no haber recibido esta formación (o por lo pronto, no haberla recibido de manera regular) pero, asimismo, evidencian intenciones de incluirla¹⁷¹. Otro factor a destacar es que en el contexto actual se distingue una demanda estudiantil que reclama estos temas en los contenidos de las materias (un aspecto que contrasta con el proceso de aprobación del último Plan de Estudios, según nos informaron en las entrevistas, en dicha instancia no emerge como preocupación incluir tales temáticas) y, asimismo, en diversas instancias evaluativas, lxs estudiantes recurren en algunas oportunidades a una búsqueda personal y específica de bibliografía o, también, consultan a docentes “especialistas” para incorporar esas referencias, por ejemplo, en el “tema especial” al rendir la instancia final de una materia.

En efecto, lxs sujetxs sociales del desarrollo curricular (docentes y estudiantes) convierten en práctica cotidiana un currículum (De Alba, 1998) imprimiéndole o re-imprimiéndole, en muchas

¹⁷¹ Este tema se ampliará en el apartado 3.

oportunidades, modificaciones a partir del diálogo, encuentro y acontecer. Recordamos un fragmento de una entrevista:

Pero lo cierto es que de un tiempo a esta parte ha empezado a surgir una necesidad, en varias cátedras, que por ahí no tenían esa formación; una necesidad de empezar a incorporar en las propias currículas de las cátedras este tema en particular (...) está bueno porque esa idea de pensar en esta división entre los “especialistas” y “los que no”, ha sido una barrera, me parece, muchas veces, que ha tendido más a la comodidad de quienes dicen: este tema no entra en nuestra currícula. Porque, en definitiva, uno no es especialista y me parece que un poco de la mano de los movimientos de mujeres, de los reclamos que hoy empiezan a ser cada vez más cotidianos y demás, ha habido una necesidad de romper con esa comodidad.

Esto reafirma lo que venimos expresando respecto a, por un lado, el interés de algunas cátedras por incorporar este tipo de temáticas debido, en parte, a que consideran no se puede dejar de ver ni oír las demandas sociales de los últimos años (capítulo I). Como esboza Coscarelli, el currículum se vincula con lo áulico, institucional y social. Retomando la idea de que ha surgido una “necesidad de romper con esa comodidad”, muchxs docentes han decidido desafiar cierto “confort” y expresan los múltiples desafíos que transitan al decidir abordarlos (estas cuestiones las analizaremos con mayor detalle posteriormente).

En suma, los aspectos señalados nos permiten mencionar dos cuestiones: por un lado, las dos primeras generaciones brindan elementos para decir que se evidencia una inclusión de estas perspectivas en la carrera del profesorado en Historia, es decir, sus formaciones y lecturas impactan en la historia enseñada, en los Programas de las materias que dictan tanto obligatorias como optativas.

Por otro, la generación de docentes de entre 30 y 40 años expresa, en las respuestas de los formularios, una formación débil o de bajo impacto en estas temáticas. Esto supone, por tanto, que estxs docentes transitaron en un momento de la carrera de grado en que estas temáticas, o bien recientemente se incluía a través de alguna lectura y cátedra aislada, o bien todavía no se visibilizaba como un estudio sistemático. Muchos de ellos realizaron un acercamiento al tema cursando materias optativas y desde ahí releen su formación¹⁷². Identificamos, entonces, tres generaciones de docentes, algunxs formándose en la década del '80, otros a fines del '90 principios del 2000 y una generación más joven, recibida en grado a mediados y fines de la década del 2000 (e iniciando, posteriormente, sus estudios de posgrado). Así, también, estudiantes y graduados (algunos de ellos, hoy, docentes de la carrera¹⁷³) se formaron con estos docentes de la generación intermedia realizando seminarios de grado y/o posgrado y/o integraron/integran equipos de investigación en relación a estas temáticas. Estas cuestiones

¹⁷²Este punto lo ampliaremos posteriormente.

¹⁷³Esta generación cursó las materias obligatorias que ya tenían incorporada bibliografía sobre mujeres y género, por ejemplo, Introducción a la historia y General V. Además, hay doce docentes que cursaron materias optativas con enfoque de género como Problemas de historia argentina y Metodología I.

generacionales permiten componer un mapa de diversas trayectorias formativas que inciden en el tema bajo estudio. Dialécticamente, estas identidades académicas forjan, a la par, una identidad institucional la que, a su vez, forja identidades académicas.

Podemos concluir, entonces, que estas temáticas no sólo no irrumpen el corazón de la historiografía como manifiesta D' Antonio (2012/2013) sino, tampoco, en la historia enseñada-a pesar de contar con algunas figuras precursoras como las que mencionamos, pero que por su excepción, apenas alcanzaron a un grupo pequeño de estudiantes. Retomando la idea del devenir curricular, el cual no se asume desde una construcción lineal ni mecánica sino producto de diversas condiciones institucionales, académicas, curriculares, de los sujetos de la práctica, es decir, en tanto proceso complejo atravesado por dimensiones políticas, históricas y sociales, agregamos entonces que se evidencia una diferencia sustancial respecto a lo que acontece actualmente en la carrera. Ésto es lo que abordaremos a continuación.

2. Enseñar historia con mujeres y perspectiva de género.

El siguiente apartado se dirige a problematizar las intenciones que subyacen detrás de un Programa de cátedra, es decir, daremos lugar a las voces docentes en tanto voces que portan saberes construidos en y desde la experiencia, como expresa Edelstein, “conocimientos profesionales que se construyen en el marco de los procesos de intervención (...) posible desde una posición de reflexividad crítica contextualizada” (2015: 211). En esta línea abordaremos los tres primeros interrogantes que responden al eje curricular del formulario. Las respuestas recabadas nos permiten indagar en las decisiones que se dirimen en estos espacios y ahondar sobre las razones de su inclusión. La primera pregunta se formuló de la siguiente manera:

a. En la cátedra en la que ud. trabaja ¿se han incorporado materiales didácticos y/o bibliográficos vinculados a la perspectiva de género y mujeres? En caso afirmativo, ¿podría indicar en qué año, aproximadamente, ingresan éstos al Programa de la materia?

Sobre el total de las cuarenta respuestas recibidas, obtuvimos treinta y cinco respuestas que responden de manera afirmativa mientras que las cinco restantes manifiestan no incluir. Estas últimas respuestas pertenecen a docentes de tres materias diferentes y dos de estas cinco respuestas aclaran que si bien no han incorporado material específico, sí lo abordan en sus clases. Es a partir de estos elementos, por ejemplo, que podemos comenzar a tejer algunas pistas desde las cuales interceptar los saberes que los docentes construyen, o van construyendo, desde la propia práctica.

En cuanto al año de ingreso de estas temáticas en las cátedras, indicamos un corte construido en función de las materias que abordan esta perspectiva antes y las que lo incluyen después de

aprobarse el Plan de Estudios 2011. A su vez, en este primer agrupamiento, dos asignaturas las incorporan de manera precursora, nos referimos a Introducción a la Historia (lxs integrantes de la cátedra indican el año 2000 aproximadamente) e Historia Americana I (aquí remiten a fines de los '80 y '90). De esta manera, afirmamos lo que anticipamos en los capítulos anteriores, estas dos materias fueron las que, pioneramente, introdujeron una historia investigada vinculada a género y mujeres. En el caso Historia General IV, estos tópicos aparecen influenciados a partir de los debates en torno a la protoindustria. En Historia General V, en las respuestas aparece señalado el 2007 como año tentativo de ingreso del tema mientras que en Historia Americana II, se indica el año 2010, también, como fecha aproximada. Esta información releva que cinco cátedras incluyen estas temáticas, en el marco del Plan de Estudios '93 y que su inclusión precede al clamor social que se recrudece a partir del 2015. Asimismo, y en conexión con el apartado anterior, en la mayoría de estas cátedras encontramos docentes que han realizado sus posgrados en el exterior, particularmente en EEUU, aunque son un grupo reducido de la planta general.

El segundo agrupamiento lo integran otras seis materias, es decir, las que incluyen estas temáticas luego de aprobarse el Plan de Estudios vigente (2011). Nos referimos a Historia Argentina II (las respuestas recabadas indican que cerca del 2013/2014 suman este tipo de materiales), posteriormente, podemos nombrar un bloque de cinco materias que sitúan este ingreso en el 2016: Introducción a la Problemática contemporánea, Prehistoria General y Americana, Historia General I (una de las respuestas a su vez referencia que en los teóricos se incorporan en el 2015), Historia General VI (no obstante una de las respuestas señala que se aborda con anterioridad, quizás, al igual que la materia anterior, esto se produce previamente en los teóricos) e Historia Argentina I. Por lo anteriormente expuesto, sobre el total de estas catorce materias que dependen del Departamento de Historia, once materias (78%) incluyen materiales didácticos y/o bibliográficos sobre género y mujeres. Ahora bien, este 78% ¿por qué motivos decide incluir tales temáticas? Sondar tales inquietudes nos remite a la siguiente pregunta:

b. La inclusión de estos materiales se debió a: b. 1. intercambios en reuniones de cátedra b. 2. aporte de algún docente en particular por estar vinculado a su investigación b. 3. demandas de los estudiantes b. 4. Otras. ¿Podría explayarse acerca de este proceso en cualquiera de las opciones elegidas?

Si bien la pregunta no incluyó, formalmente, una opción múltiple, relevamos respuestas que combinan algunas opciones dadas. A fin de sistematizar las respuestas elaboramos el siguiente esquema.

Cuadro 3: Motivos por los cuales ingresan estas temáticas

Pregunta b.	b. 1. por reuniones de cátedra: 19 b. 2. por algún integrante: 4 b.3. por estudiantes: -- b.4. otras: -- b.1. y b. 2: 6 b.1. y b.3: 4 b.1, b. 2 y b. 3: 2 b.1 y b.4: -- No responde/o responde que no han incluido: 5
-------------	---

En base a los resultados¹⁷⁴, diecinueve docentes argumentan que la inclusión de estos materiales se debió a intercambios en reuniones de cátedra. Otrxs seis responden incluyendo las dos primeras opciones y el tema se presenta como aporte de estudiantes que realizaban su adscripción. Por su parte, la referencia a lxs estudiantes, si bien aparece dentro de los argumentos de varixs docentes, no resulta un motivo en sí mismo (excede aquí nuestro análisis, pero sí podemos mencionar que las demandas estudiantiles muchas veces se canalizan en cátedras libres o actividades de agrupaciones). Es decir, los motivos que originaron esta inclusión se deben, fundamentalmente, a los intercambios en reuniones de cátedra.

En efecto, a partir de estos testimonios, podemos decir que estas temáticas circulan, principalmente, como inquietudes que surgen en reuniones de cátedra, lo que Davini (1995) llama *socialización profesional*. Aparecen, también, testimonios que responden al interés particular de un/una integrante de la cátedra (docente e investigador/a en estos temas). Ello sugiere que hay docentes ya formados específicamente en estos temas y otrxs que se están formando en el campo. Con esto, retomamos lo que plantea uno de los entrevistados respecto de los “especialistas” y “no especialista”. Nos preguntamos, entonces, si la inclusión de estos temas depende, solamente o en gran parte, por la influencia de ese “especialista” en la cátedra. Asimismo, el hecho de visibilizar estos aspectos (estas tradiciones de “especialista” y “no especialista”) puede aportar una posibilidad para, quizás, pensar en “desocultar (...) obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente” (Edelstein, 2015: 212). Más allá de estas razones, se registra un currículum inclusivo de temáticas de mujeres y género; un devenir que toma otro pulso, más acelerado, desde el 2016. Esto habilita a plantear cómo lxs docentes, como sujetxs del desarrollo curricular, reinterpretan y transforman, según lo que va aconteciendo, la determinación curricular (De Alba, 1998). Así, ellos transforman ese acontecer en tanto forman parte o constituyen fuente de cambio.

En este punto, reflexionar en torno a por qué ingresa este tipo de materiales invita a indagar, también, sobre los motivos que circulan en las diversas cátedras para decidir incluir contenidos y/o

¹⁷⁴Cinco respuestas están agrupadas en no incluir o no responder.

lecturas con este perfil. A través del formulario enviado, convocamos a meditar sobre el motivo de la incorporación de esta bibliografía. Las opciones eran:

c. La bibliografía que se incorporó en torno a dichas temáticas responde a: c.1. visibilizar otros sujetos generizados, c.2. abrir debate historiográfico con otras lecturas del Programa, c.3. ambas, c. 4. otras razones. ¿Podría ejemplificar cualquiera de las opciones que haya seleccionado?

El siguiente cuadro sistematiza las respuestas recibidas:

Cuadro 4: Motivos por los cuales ingresa este tipo de bibliografía

Pregunta c.	c.1, visibilizar otros sujetos generizados: 6 c.2, abrir debate historiográfico con otras lecturas del Programa: 6 c.3, ambas: 22 c.4, otras: 1 No responde/o aclara la no inclusión: 5
-------------	---

Veintidós respuestas señalan la opción tres, es decir, la que engloba tanto la intención de visibilizar otrxs sujetos generizados a la par que abre debates historiográficos, por tanto, ambos propósitos. Al ejemplificar sus respuestas, emerge una diversidad de argumentos tales como: información sobre las diversas actividades que realizaban las mujeres, contrastar con la bibliografía “tradicional” (es decir, interpelar y tensar la “historia investigada”), problematizar estereotipos y prejuicios, estudiar una pluralidad de identidades, comprender el funcionamiento del orden social, problematizar la construcción de las relaciones de poder, entre otras. A continuación, traemos algunos testimonios que incluyen ambas razones. Por ejemplo, el siguiente, permite recuperar ese saber situacional docente construido y legitimado desde la experiencia contextuada, y conocer que la inclusión de la categoría género aporta en tanto comprender, e historizar, las relaciones generizadas desde tiempos lejanos, esos roles asignados a mujeres y varones, con su consecuente problematización:

Se trabaja sobre construcciones epistémicas de las disciplinas afines al estudio de la prehistoria, haciendo especial hincapié en la arqueología de género, mirada que busca una construcción científica no sexuada. Además, se problematizan los estereotipos de género y roles asignados a los varones y las mujeres en la prehistoria, propias de la transposición de modelos patriarcales modernos a dicho período histórico. Por otra parte, se problematiza la construcción del binomio varón-mujer, la asociación cuerpo-sexo-género como naturalizado, cuando en realidad es un proceso complejo que requiere de su análisis crítico.

Asimismo, otrx docente expresa que este tipo de bibliografía permite visitar las interpretaciones, lo que da pie para trabajar sobre cómo operan los prejuicios:

Durante 2016, la lectura sobre las tejedoras (...), por ejemplo, ponía en cuestión la identificación de las tejedoras como exclusivamente femeninas, aún cuando el género de la palabra utilizada para designar a estos trabajadores/as no era determinado. Así, cuestionaba las traducciones de las inscripciones y nos permitió identificar en otras lecturas contemporáneas estos prejuicios. La lectura sobre las esclavas domésticas, por su parte, permitió visibilizar su forma de adquisición, sus actividades, y sus condiciones de vida.

Entre los formularios, a su vez, emergen reflexiones que muestran un diálogo entre categorías de clase, raza y género que propician comprender el tejido socio-histórico:

La línea en la que se incorporó la historia de las mujeres es la de la apertura de los protagonistas de la historia. En la segunda parte del Programa, se decidió la inclusión de la problemática del sujeto histórico y, en ese sentido, la ampliación de sujetos desde la perspectiva de la historia desde abajo, de los sin voz, los sectores populares, las mujeres, los jóvenes, los testigos de los dramas del siglo XX... La perspectiva de la historiografía occidental, la de las mujeres en Argentina (últimamente también del mundo más oriental como la perspectiva de la mujer rusa a través de los relatos de Svetlana Alexievich, la escritora rusa, premio Nobel de literatura 2015) y toda la problematización del concepto de género en vínculo con otros como clase, raza, etc. siempre desde el punto de vista de nuevos sujetos de los sectores populares.

Por otra parte otrxs, seis docentes responden “visibilizar otros sujetos generizados”. Por caso, la siguiente respuesta alude a un estudio relacional de los vínculos. En este sentido, un docente comenta:

El planteo general es que los varones (...) jamás hicieron la historia solos, en cualquiera de los ámbitos de actuación. Me refiero a la frontera, al puerto, a la vida cotidiana, a la guerra, a la política, a la familia, etc. Esto permite plantear una cuestión teórica que nos lleva a la relación y no a la separación.

Otrxs seis docentes refieren a “abrir debate con otras lecturas del Programa”. En esta clave, uno de ellos sostiene:

La razón principal, creo, ha sido la de abrir el debate historiográfico a las perspectivas de género. Recuerdo la temprana incorporación de los trabajos de (...) que aun no reflejaban del todo las renovadas perspectivas en cuestiones de estudios de género, pero que al menos sirvieron para introducir algunas de esas nuevas miradas.

A partir de estos relatos, podemos ir trazando algunas líneas que responden a un proceso de recuperación de saberes (Edelstein, 2015) en función de esas intenciones y decisiones que se ensayan, se ponen en acción, y en estos casos, se explicitan.

La opción cuatro, otras razones, obtuvo una respuesta. Ésta introduce, no obstante, un aspecto que nos interesa considerar pues, en su excepcionalidad, habilita la consideración de cómo se interpela la propia subjetividad:

(...) En el cronograma actual se trabaja la categoría de género luego de trabajar la categoría de clase, pero se aprovecha para pensar cómo esta nace como profundización de las apuestas por desarrollar una historia de las mujeres. Y también para pensar cómo atraviesa a cada uno/a de nosotros/as estos temas, más allá de la categoría analítica específica, porque se aprovecha para discutir sobre identidad de género, violencia de género, etc.

A través de estos testimonios, podemos reconstruir saberes pedagógicos que se tejen en las clases, que suceden en la puesta en acción de ese currículum estructural-formal. Ese atravesamiento que se explicita, que interpela lo subjetivo (más allá de estudiar a los sujetos históricos del pasado en clave generizada) deja entrever y jerarquizar un saber pedagógico que se construye en y desde la práctica docente. Como expresa Terigi, allí “hay un saber acumulado que es necesario relevar, visibilizar, sistematizar y discutir” (2012: 126) y éste es uno de los objetivos del capítulo. En conclusión, los elementos recabados expresan que los motivos por los cuales ingresan estas temáticas se deben principalmente a intercambios en reuniones de cátedra (diecinueve respuestas). En términos cuantitativos continúa las respuestas que combinan en sus argumentos, las reuniones de cátedra así como el aporte de un integrante de la cátedra por estar vinculado a su tema de investigación. Luego, cuatro más donde sólo optan por esta última opción, dos que incluyen estos dos motivos y mencionan a su vez la demanda de lxs estudiantes, y por último otras cinco respuestas donde manifiestan su no inclusión. Ante estos resultados, ponemos en valor los encuentros de cátedra, entendiendo que allí se genera una instancia de diálogo, intercambio, donde se producen saberes atravesados por y desde la propia práctica. Más allá de las trayectorias individuales de los sujetos, de estas identidades personales académicas, también hay que señalar la dimensión colectiva de la enseñanza, es decir, un conjunto, un esquema de acción, construcción, prácticas y saberes e historia de las propias cátedras; una estructura de trabajo que caracteriza a nuestra Universidad. Destacamos este elemento, ciertamente, dada la particularidad que tienen las materias de corte obligatorio (aspecto contrario a lo que sucede en las Materias Problema o Talleres de Problemáticas de Enseñanza de la Historia, los cuales poseen una tradición más bien unipersonal, con algunas excepciones). La práctica docente no se comprende en el desarrollo individual de los sujetos sino, precisamente, en la institucionalidad y en el contexto histórico. Ese saber situacional no es un saber que se hace en solitario sino con otrxs, otros colegas y en diálogo con los marcos institucionales generales.

La pregunta c. dirigida a preguntar si la bibliografía que se incorporó en torno a dichas temáticas responde a: c.1. visibilizar otros sujetos generizados, c.2. abrir debate historiográfico con otras lecturas del Programa, c.3. ambas, c. 4. otras razones; arrojó un número significativo de veintidós docentes que responden la opción 3, es decir, a los fines de visibilizar otrxs sujetos generizados y abrir debate historiográfico, mientras que otrxs seis seleccionaron la primera y otrxs seis la segunda, más cinco respuestas que indican no incluir estas temáticas. Lxs docentes expresan las

intenciones de visibilizar a sujetxs generizados y la consecuente posibilidad que abre en función de visitar cierta bibliografía poniéndola en tensión con la visión clásica, tradicional o hegemónica. Se evidencian cambios que traccionan hacia una inclusión del tema de historia de las mujeres, en especial, y estos testimonios manifiestan no sólo un replanteo en términos del currículum estructural-formal sino, también, desde el propio currículum en acción. El siguiente apartado explora los desafíos didácticos que les supone a lxs docentes decidir enseñar en esta clave.

3. Desafíos didácticos en torno al ingreso de una historia con mujeres.

Esta sección toma como referencia la última pregunta del formulario. La misma se dirige a problematizar los desafíos didácticos que les genera a lxs docentes la inclusión de estos estudios. En términos formales se les presentó el siguiente interrogante:

d- Desde su práctica docente en la cátedra ¿qué desafíos didácticos le genera a ud. la inclusión de la perspectiva de género y/o mujeres?

En función de la información recabada, identificamos un criterio construido a partir de puntos coincidentes en las respuestas. En base a esto organizamos tres ejes: el primero hace referencia a desafíos en torno a cuestiones vinculadas a la historiografía; el segundo se centra en aspectos formativos y el tercero, a la dinámica social y áulica. Si bien lo historiográfico, así como lo social y áulico, constituyen lo formativo, el eje dos señala más que nada testimonios que explicitan ciertas falencias formativas así como la necesidad de buscar otras instancias de estudio o bibliografía “extra” o específica que atienda tales inquietudes.

Contemplando estos ejes sistematizamos la información con estos resultados:

Cuadro 5: Desafíos que les genera a lxs docentes enseñar en esta clave

Aspectos historiográficos	Aspectos formativos	Aspectos que aluden a lo social y áulico	No responde
11 (27,5%)	16 (40%)	11 (27,5%)	2 (5%)

En el eje uno, el historiográfico, hallamos once respuestas (27.5%) que se concentran en estos desafíos. Otras dieciséis respuestas (40%) en el eje dos, las cuales manifiestan argumentos vinculados a lo formativo, otras once (27.5%) pertenecientes al eje tres que refieren a los aspectos sociales y áulicos y por último dos respuestas (5%) donde no responden.

Iniciando el análisis correspondiente al eje uno, el historiográfico, encontramos como elemento común el desafío que implica transmitir o trabajar las posiciones hegemónicas para darle lugar a otras interpretaciones, o sujetos, que tensionan en definitiva los posicionamientos tradicionales. En relación a estos argumentos, podemos analizar cómo desde la puesta en acción de este currículum, es decir, desde la “historia enseñada” se pone en tensión a la “historia investigada”. Como expresa Haraway (1995), el feminismo habilita otra ciencia, un sujeto múltiple no homogéneo. Y en relación a esto, Mirta Lobato expresa:

claro que se requiere cierta sensibilidad y capacidad para romper con las viejas tradiciones, o simplemente para modificarlas, matizarlas o reelaborarlas. El *qué hacer* con todo esto es uno de los mayores desafíos (Lobato, 2010: 237).

Dichas respuestas expresan desafíos tales como ampliar la temática de investigación, generar nuevos espacios de análisis, saber transmitir la posición anterior, abrir recorridos no lineales y sinuosos, poner en diálogo con la mirada tradicional. También, algunos manifiestan que les genera un desafío similar al igual que con otras perspectivas, es decir, despertar interés; otros, plantean la importancia de incorporar sujetos invisibilizados por parte de la producción historiográfica y que esto implica re-pensar los modos y los recursos para abordarlo. Trabajar cómo ha sido construida y narrada la historia de la historiografía de manera androcéntrica, mostrar otras experiencias y relatos, el desafío de no estigmatizar ni aislar, sino de integrarlo a los contenidos. Por caso, citamos una de las respuestas:

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

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

Este testimonio nos aporta la idea de gimnasia intelectual a la que invita dicha inclusión. Ejercicios tales como desnaturalizar al sujeto eurocéntrico y androcéntrico genera la posibilidad, justamente, de de-construir sentidos y construcciones socioculturales e históricas. Por tanto el corrimiento de un velo, que despierta y que desafía las prácticas de enseñanza. Desde ese saber situado, este relato acerca información relevante al mencionar ciertas “advertencias”, como cuando menciona que su incorporación no puede quedar asociada sólo a una historia social, luego alude a una actividad de “desmonte” al interpelar silencios y ausencias en la bibliografía, así como visibilizar las relaciones de género atravesadas por conflictos y negociaciones, es decir, por el poder.

Otra respuesta afín nos permite pensar en ciertos sensores. El siguiente testimonio plantea ese entrenamiento que se presenta a modo de “vigilancia epistemológica” y nombra los “silencios” dados, no sólo desde los sujetos históricos del pasado (y silencios epistemológicos) sino que habilita a pensar en los silencios inmiscuidos en la propia práctica docente:

El desafío propio de la incorporación de actores silenciados/invisibilizados por gran parte de la producción historiográfica. Ello implica, también, repensar los modos y los recursos que uno pone en juego a la hora de desarrollar nuestras clases y reflexionar sobre los silencios que siguen habitando en nuestras prácticas docentes

Las respuestas del eje uno presentan argumentos que involucran ese ejercicio de de-construcción respecto a posicionamientos hegemónicos y falogocéntricos. La pregunta, en este caso, dirigida a pensar en los desafíos didácticos que genera tal inclusión, se vio atravesada por el *qué*, es decir, un *cómo* ligado a *qué* enseñar. Es decir, la inclusión de estas temáticas habilita a repensar no sólo los contenidos, en términos epistemológico, sino a redefinir lo metodológico y pedagógico. Como expresa Verónica Edwards, “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al -contenido- transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido” (1985: 2). La autora plantea que el contenido se transforma en la forma porque los contenidos, al ser transmitidos, cobran otra dimensión respecto a lo presentado en los Programas. La forma metodológica, la construcción metodológica de lo que enseñamos, redefine epistemológicamente al contenido, es por ello que el *qué* vuelve a ser transformado cuando pensamos el *cómo* enseñar. Visibilizar e incluir a las mujeres en la enseñanza de la historia, inevitablemente genera preguntas que reorganizan ese *qué* y *cómo*. Por otra parte abordar cuestiones de género implica, también, otros desafíos tendientes a interpelar no sólo el pasado sino también lo subjetivo.

Por su parte, en el eje dos, emergen otras inquietudes que ponen énfasis en lo que venimos expresando respecto a una débil formación por parte de los propios docentes en este campo. Dentro de estas dieciséis respuestas (40%), nueve docentes de seis cátedras distintas mencionan este aspecto. Éstos, al momento de responder, se remiten a su propio trayecto formativo manifestando una ausencia o presencia, pero de baja intensidad, en su formación. Es decir, estos argumentos retoman la idea de experiencia en términos de Larrosa, “eso que me pasa” (2016: 14). En este sentido, aparecen expresiones tales como:

- “(...) Es un desafío en tanto que aún me faltan construir herramientas - tanto didácticas como de conocimiento histórico- para no caer justamente en esos estereotipos que simplifican y encasillan el rol de la mujer en la historia”

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

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

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

Estos relatos corresponden, en su mayoría, a la generación de jóvenes docentes de entre 30 y 40 años, quienes concluyeron su formación de grado alrededor del 2007-2010. Esta generación se formó cuando estos temas empezaban a visibilizarse. Tuvieron entonces la posibilidad de acercarse a ellos, tal vez de manera más incidental y son los que pretenden saberes más sistemáticos para enseñar; quizás porque dimensionan con mayor agudeza la complejidad de la propuesta de la perspectiva, urgidos, además, por un contexto histórico que les reclama sobre el tema. De ahí la importancia de comprender el currículum de manera histórica y situada.

En algunas cátedras, esta perspectiva de análisis y estudio resulta una inclusión reciente, y por tanto, aflora una necesidad de buscar espacios formativos así como bibliografía específica sobre el tema en estudio para, precisamente, contar con herramientas teórica para abordarlo, además, por supuesto de la propia especificidad. Resuenan en este clave las palabras de uno de los entrevistados al sostener que en los últimos tiempos “ha habido una necesidad de romper con esa comodidad”. Ese “rompimiento” se manifiesta en tanto se explicita esa necesidad de lectura o curso “extra” que les supone enseñar incluyendo esta perspectiva. Podríamos decir que esa división entre “especialistas” y “no especialistas” (a la que alude el entrevistado) se está matizando de la mano, sobre todo, de jóvenes docentes. No obstante, es importante reponer lo que plantea Flavia Terigi respecto a que la formación inicial “no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar” (2012: 115), por tanto este “déficit” en la formación inicial es constitutivo de los saberes de la formación, nunca acabado.

Otro dato a destacar es que tres de los cinco docentes que frecuentemente responden que no incluyen/no responde, optan por contestar esta última pregunta aludiendo a estas cuestiones de índole formativas. Entre éstas hallamos, por ejemplo, quien expresa que en su cátedra se toma una historia próxima a la historia política, económica y en lo social referencia a los trabajadores (varones) y, a su vez, advierte que la mera inclusión de alguna lectura no implica la incorporación de tal perspectiva de análisis y concluye argumentando que en este sentido tendría que formarse en esta línea. En palabras del docente:

Creo que implicaría una discusión colectiva al interior de la cátedra, en torno al lugar que debiera ocupar una dimensión de género en la organización conjunta de la materia. No creo que la simple inclusión de un texto en el cronograma, sea una incorporación de una perspectiva de género. En este sentido, la materia tiene un enfoque más cercano a la historia política y económica, y en el plano social relativo a

los trabajadores. En el plano personal, implicaría avanzar en un proceso de formación en el campo, ya que hasta el momento poseo lecturas fragmentadas

Este otro testimonio, también, explicita un abordaje que atiende otros aspectos de la historia, como el político y de guerra, y donde si bien no se incluyen lecturas específicas sobre género y mujeres, de todos modos la temática es abordada en las clases:

La inclusión de la perspectiva de género se da "desde fuera". Es decir, no se proponen lecturas desde la perspectiva de género, sino que se presentan de manera informal en las clases. El desafío más importante es generar una lectura en torno a las diferencias construidas entre géneros en el marco de la antigüedad clásica, donde la mujer es excluida nominalmente de los procesos políticos. Puesto que las líneas de análisis se apoyan en la política y la guerra, frecuentemente las mujeres quedan por fuera de las consideraciones (o como meros personajes del trasfondo). Por otra parte, resulta difícil proponer lecturas desde el género para la antigüedad sin caer en modernismos. Ello propone un debate muy rico pero que excede el marco temporal de la cursada de la materia

Esto nos aporta un matiz respecto a las respuestas anteriores, evidenciando que la mención de las mujeres en esas clases emerge en tanto quedan excluidas de los procesos políticos. A partir de la palabra docente, del currículum en acción, tomamos conocimiento de lo que sucede en esas clases algo que, y recuperando el planteo de Davini (1998), desde el análisis de los documentos estructurales-formales no llegamos a conocer. Esto forma parte de esos saberes que se producen en el aula y que son necesarios, también, visibilizar.

Otras respuestas aluden a una escasez bibliográfica, algunos expresan que todavía no han localizado suficiente material sobre estos temas lo cual hace generar un desafío tendiente, precisamente, a la obtención de fuentes accesibles y oportunas. Por ejemplo, una docente comenta: "exige como docente la búsqueda de bibliografía que aborde los distintos procesos transcurridos durante el siglo XX (...) es un camino que estoy iniciando lentamente porque no encuentro este tipo de bibliografía que me parece muy rica en todos los temas". Otro docente también referencia esta insuficiencia para historia latinoamericana del siglo XIX y ocurre algo semejante para historia antigua y prehistoria. A partir de estos testimonios nos preguntamos si esta escasez bibliográfica que mencionan responde a un dato "cuantitativo" o producto de una búsqueda que recientemente inician. Independientemente de esto, en el capítulo II indicamos, a través de Le Goff, ciertas cuestiones vinculadas a la carencia de fuentes y agregamos, en este caso, lo bibliográfico. Frente a estos vacíos, el autor propone visibilizar e inventariar los archivos de silencio, haciendo historia a partir de las evidencias y ausencias fácticas (1991: 107). Es decir, se puede estudiar ya sea desde un abordaje explícito como desde las propias omisiones. De este modo, surgen otros argumentos, que nacen desde la propia práctica docente, que ponen en tensión a la "historia investigada".

Este “saber situacional” que nos acercan estxs docentes nos permite considerarlos como productores de saberes pedagógicos (Edelstein, 2015). Destacamos en este sentido la decisión política-pedagógica de que, pese a esa carencia bibliográfica que se manifiesta, se decide incluir este tipo de lecturas y categoría. Es un primer paso es la apuesta política que representa esta opción teórica y epistemológica. En conexión con este saber situacional, este otro testimonio plantea, primero, el desafío que requiere “poner en diálogo las identidades del mundo antiguo y el juego de poder entre ellas”. Esto nos habla de una propuesta de trabajo y problematización dentro de las clases. También, su respuesta propone que algunas mujeres “gozaron de muchas libertades e influencias, incluso las esclavas, construyendo caminos de ascenso social”. Interesante contrapunto para situar a las mujeres en la historia “clásica”, no sólo desde un posicionamiento subyugado al poder (masculino) sino, también, desde el poder situacional atravesado por condiciones de clase, status y poder. En este sentido expresa:

Me genera tensión por el hecho de no querer estigmatizar ni aislar la cuestión, sino de integrarla, naturalizarla de la misma manera que se habla del trabajo, la expresión artística o la literatura de un periodo. No quiero hacer del género un compartimento estanco, sino poner en diálogo las identidades del mundo antiguo y el juego de poder entre ellas, que no siempre es de sometimiento. Las mujeres antiguas gozaron de muchas libertades e influencias, incluso las esclavas, construyendo caminos de ascenso social muy particulares según cada época.

Otro punto a resaltar es el lugar que se le otorga a estas temáticas. Aquí, recuperamos uno de los interrogantes presentes en el capítulo III. Allí, argumentamos que si bien evidenciamos la inclusión de estas temáticas, la pregunta que además hay que hacerse es qué lugar del currículum ocupan. Algunxs docentes señalan estas cuestiones argumentando:

(...) diría que aún no hemos encontrado el modo de articular una perspectiva de género que atraviese todo el curso y vaya más allá de la inclusión de alguna sección de historia de las mujeres como apéndice o complemento.

Podemos concluir el análisis de este segundo eje observando que el mismo atiende estas preocupaciones formativas, no sólo desde la propia trayectoria sino además en las reflexiones que surgen en función a la búsqueda de bibliografía (en algunas materias esto resulta escaso pero no se traduce en un impedimento) para atender tales inquietudes, además emergen desafíos vinculados a la intención de no reducir estos temas a una “clase especial” sino incluirlos de manera transversal al Programa (como se expresa en el último relato).

Por último, el eje tres reúne respuestas donde se enfatiza en los aspectos sociales y/o áulicos. Hallamos en este eje once testimonios (27,5%). En éstos se alude al presente, al contexto social de demandas que impactan en las inquietudes docentes, produciéndose un diálogo entre los escenarios actuales, así como los contenidos y bibliografía que seleccionan y enseñan. Esto

habilita un ejercicio de “desmonte”; una gimnasia intelectual que convoca a reflexionar no sólo desde la razón, desde lo hermenéutico y epistemológico sino, también, por producir efectos que estimulan interrogantes en el terreno histórico personal (lo subjetivo como expresa una docente). Aquí emergen, nuevamente, lxs sujetxs en la enseñanza de la Historia así como pensar-se o pensar-nos como sujetxs en la Historia, a nosotrxs, como parte de ésta, como sujetxs inmersos en la sociedad, situados y marcados por una historia. También, lxs docentes plantean que dicha inclusión les permite trabajar cuestiones vinculadas a la identidad de género, violencia de género. Por otra parte otros testimonios sostienen que aparecen ciertas resistencias al trabajar estas temáticas en el aula. En esta línea, una docente considera que:

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

Esta respuesta plantea que este tipo de abordaje en el aula habilita a re-pensar ese pasado alejado que sigue ofreciendo, todavía, algunas tensiones y resistencias. A partir de estas resistencias que señala esta docente se deja entrever la fuerte impronta biologicista y el arraigo de esa “naturalidad” al momento de reflexionar sobre la historicidad de la humanidad. Y continúa argumentando:

(...) un período tan lejano en el tiempo, se presenta en el sentido común como un período estático, petrificado; pero a la hora de evidenciar que es tiempo, se presenta en el sentido común como un período estático, petrificado; (...) esa lejanía presenta reconstrucciones de la historia desde una mirada patriarcal, se presentan las tensiones.

A partir de estos testimonios se ponen en acción las reflexiones de Val Flores cuando sostiene la importancia de “pensar la práctica pedagógica como intervención política y descolonización intelectual, subjetiva y afectiva, construyendo conocimiento desde la propia tarea educativa (Flores, 2015: 9). El siguiente relato abona en el mismo sentido al poner, en primer lugar, lo significativo de implicarse, no sólo en el objeto de estudio, sino como sujetxs históricos generizados. En esta oportunidad no aparece señalada la resistencia, como en la respuesta anterior, pero sí aflora la idea de lo delicado y costoso. En palabras de la docente:

La perspectiva de género implica un gran desafío, ya que pone en cuestión la perspectiva de la historia construida históricamente desde la historiografía, al visibilizar

y problematizar nuevxs sujetxs. Asimismo, trae al debate áulico discusiones que están latentes en el presente, principalmente relacionados a la violencia de género. Tema delicado que resulta costoso abordarlo en el aula debido a las subjetividades personales y múltiples.

En otra respuesta hallamos otro argumento que referencia discusiones en conexión con el presente y la violencia de género, nombrando el femicidio:

El desafío, lógicamente, es la comprensión del patriarcado desde el punto de vista teórico e histórico y, a la vez, la posibilidad de comprender la situación actual de las jóvenes en una sociedad que produce femicidios casi diariamente. Los femicidios ocurren a jóvenes de nuestra Universidad, más allá de las noticias de los diarios, nuestra comunidad ha padecido. La Universidad, la Facultad se han movilizad contra los femicidios y durante las Jornadas de Ni Una Menos (los 3 de junio) y del paro nacional de mujeres en octubre 2016 y el 8 de marzo 2017. El desafío es también reflexionar sobre las condiciones de trabajo dentro de la Institución para producir una cultura igualitaria de varones y mujeres y proyectarla al conjunto de la sociedad como responsabilidad de nuestra institución educativa.

Este relato nos permite retomar algunos aspectos. En principio, las referencias iniciales (capítulo I) de contexto social que resultan aguijoneantes e impactan en las aulas. En segundo lugar pone sobre la mesa que estas problemáticas no resultan ajenas a la institución donde, ciertamente, suceden. Recordemos los dispositivos puestos en marcha por parte de la Universidad y Facultad, por caso el protocolo. Atravesados por este presente, como sostienen Abate y Orellano, “el escenario actual requiere el despliegue de políticas educativas que reinterpreten el vínculo de la Universidad con la sociedad atendiendo a las demandas sociales y de formación” (2015: 5). Esta docente plantea el desafío no sólo en términos teóricos e históricos sino, también, como sujetxs interpelados por estas problemáticas sociales actuales. En su respuesta, aparece un cruce entre lo social, institucional y el aula, como sostiene Coscarelli (2014). Un posicionamiento político-pedagógico, según Flores, que busca descolonizar lo intelectual, lo subjetivo y afectivo.

Por último, traemos a colación el testimonio de una docente que pone en el centro de la escena la producción de lxs estudiantes. Argumenta que resulta cada vez más notorio las inquietudes que despiertan estos temas en lxs estudiantes, comenta que la temática suele elegirse por un número importante de la comisión (casi la mitad para elaborar el segundo parcial) pero que, sin embargo, “las producciones resultan muy superficiales y con una aproximación histórica descriptiva, como si aún estuviéramos en la sorpresa de encontrar mujeres en ella”. Este relato posibilita mencionar varias cuestiones: en primer lugar emerge, nuevamente, la elección por parte de varixs estudiantes para preparar sus evaluaciones estructuradas en base a problemáticas sobre mujeres, esto nos habla de intereses específicas que se manifiestan al optar por estos temas en particular. Por otro, esta docente advierte que las producciones que se elaboran evidencian un análisis poco sustancioso y concluye diciendo: “como si aún estuviéramos en la sorpresa de encontrar mujeres

en ella". Podemos aducir que si bien no es "novedad" saber de su existencia en la Historia, sí lo es (en cierta forma) al pensar las trayectorias universitarias de lxs estudiantes. Recordemos que el ingreso de la perspectiva de género, así como estudiar a las mujeres en sus contextos históricos respectivos, resulta una inclusión, en algunos casos, reciente (cinco cátedras incluyen estas temáticas en el 2016). A su vez, dado el grado de flexibilidad y opcionalidad característico de los Planes de Estudios de la carrera de Historia, quizás esxs estudiantes eligieron materias que no contemplaban estas temáticas (incluso, las asignaturas que abordan de manera específica esto, algunas de éstas, no son ofertadas anualmente). Destacamos este elemento debido a que es posible que muchxs de lxs estudiantes, quizás, hayan transitado previamente por materias que en ese entonces no las abordan, es decir antes de 2016, por ejemplo. Más allá de esto, resulta interesante conocer, desde este saber situacional, lo que sucede con las producciones de lxs estudiantes. En efecto, la inclusión de temáticas de género y mujeres se manifiestan en las asignaturas obligatorias como algo reciente en algunos casos, de ahí los desafíos que supone dichas incorporaciones, no sólo para lxs docentes sino, también, para lxs estudiantes.

Algunos docentes manifiestan sentir tensión al momento de abordar tal perspectiva, otros arguyen que abre al debate así como la capacidad de re-conceptualizar, la posibilidad de ciertas revisiones, el ejercicio de desnaturalizar, interpelar silencios y ausencias, visibilizar la presencia y lucha, conectar pasado-presente. Otrxs expresan tener una débil formación en su trayecto de grado —aunque no ausente—y, por tanto, aparece la necesidad de buscar otros espacios de formación. Otrxs aluden a cuestiones de búsqueda bibliográficas, otrxs reparan en el lugar que estas temáticas ocupan en su currículum, así como voces que plantean no sólo una reflexión que atiende cuestiones epistemológicas y metodológicas sino también referencias al propio presente, y cómo estas temáticas se convierten en un vector propicio para interpelar a lxs estudiantes a problematizar, por ejemplo, cuestiones referidas a la violencia de género. Asimismo, en varias oportunidades, lxs docentes sostienen el interés que despierta esta temática en el aula, algunos revelan que es un tópico frecuentemente elegido para preparar parciales o tema "especial" para el final, otrxs opinan que algunxs se sorprenden gratamente ante estas incorporaciones. No obstante, también hallamos testimonios que explicitan un abordaje lateral o externo a la materia, algunos especifican que priorizan aspectos políticos y de guerra, otros una dinámica de conflicto social y transformaciones sociales, o enfoques próximos a una historia política, económica y social que recupera la historia de los trabajadores (varones). Otrxs plantean que no infiere desafíos particulares sino el hecho de generar interés, como se hace con otras temáticas.

En función de estos testimonios diversos, como sostiene Maestro González (2001), cada docente y cátedra concibe de un modo particular la historia y desde allí la piensa, plantea y enseña. Asumimos, entonces, que la práctica docente no es una práctica neutral, sino que se entretienen una multiplicidad de elementos y decisiones en ese accionar y que por tanto, todas estas respuestas reunidas, dan cuenta de ello, de la complejidad de pensar el currículum universitario

(como expresa Coscarelli, 2014) producto de los múltiples saberes específicos que reúne. Esta gama de respuestas nos permite acercarnos a esa diversidad de docentes, y saberes, que entrecruzan el currículum universitario. Además de re-construir, o de-construir sentidos, a partir de esa práctica docente que se ejerce. Ese “saber situacional” que poseen poniendo en valor (y en superficie) su voz y experiencia/s

En suma, los resultados ponen el acento, como desafío, en la necesidad de formarse o seguir formándose para incorporar herramientas teóricas como apoyo para enseñar en esta clave. Si bien también resultan representativos los desafíos que implica contraponer los posicionamientos historiográficos hegemónicos, visibilizar silencios, así como habilitar reflexionar sobre aspectos más sensibles, por ejemplo identidad y violencia de género, emerge como inquietud general la idea de búsqueda formativa así como bibliográfica. Por eso, destacamos esta idea de “rompimiento” de comodidad por la revisión intelectual, subjetiva y afectiva a la que nos convoca, en definitiva, esta temática. En efecto, la inclusión de la perspectiva de género y mujeres ingresando, hoy, en once cátedras obligatorias de la carrera se traduce, inevitablemente, en un desprendimiento de discursos hegemónicos. Por su parte, acercarnos a estos testimonios nos permite captar, además, este saber docente situacional construido en y desde la práctica y entonces conocer que en algunos casos, por ejemplo, la inclusión de estos temas está dado “de manera informal en las clases”; un elemento que aporta un matiz respecto a lo relevado en el capítulo anterior. Por lo expuesto, han ingresado en los últimos años otros saberes, voces y sujetos que des-colonizan de esta manera el currículum estructural-formal y práctico.

4. Consideraciones finales

A lo largo del capítulo, las voces docentes nos han provisto de información relevante para pensar la formación de grado desde diversas aristas; un capítulo que convierte en objeto de análisis la voz de los docentes, a partir de su propia experiencia. Nos acercamos de esta manera al currículum ya no desde un análisis estructural-formal (capítulo II y III) sino desde “un currículum en acción ligado a ese saber situacional docente” (Coscarelli, 2014: 95). Detenernos en sus saberes situados nos permite construir reflexiones acerca de las razones y sentidos de incluir a las mujeres y la perspectiva de género en la formación histórica obligatoria, del mismo modo que indagar sobre los desafíos didácticos habilita un análisis en torno a la idea de romper con cierta “comodidad”. En ellos quisimos entrometernos, interpelando.

Bajo estas premisas, nos preguntamos ¿podríamos plantear que predomina un currículum que se encuentra en proceso de “des-colonización”, ligado a una des-colonización de saberes y/o sujetxs hegemónicos? Retomando el planteo de Elizalde, Felitti y Queirolo (2009) ¿qué sucede con la diferencia sexual como categoría explicativa en la carrera?

El relevo de las respuestas docentes nos permite plantear el año 2016 como un año bisagra, si se quiere, al ingresar significativamente estas temáticas dentro de la carrera (cinco cátedras más lo incorporan). Establecimos un corte entre las materias que ya lo abordaban en el marco del Plan '93 compuesto por cinco asignaturas. De manera pionera aparecen estas temáticas en Introducción a la Historia e Historia Americana (entre los '90 y 2000), luego en Historia General IV, Historia General V (ésta última alrededor del 2007) e Historia Americana II (cerca del 2010). Asimismo señalamos la formación de docentes que pertenecen (o pertenecían) a estas cátedras mencionadas quienes realizaron sus posgrados en el exterior y en el interior. Por su parte, el segundo agrupamiento lo integran otras seis materias, pos aprobación del Plan de Estudios vigente. Esto hace que, sobre un total de catorce materias del bloque histórico obligatorio que dependen del Departamento de Historia, once de éstas (78%) incluyen material didáctico y/o bibliográfico sobre género y mujeres. Si bien no se puede desconocer este significativo porcentaje, nos preguntamos qué lugar ocupan estas temáticas en dichas materias. Además, como matiz, señalamos que estos saberes, construidos en y desde la propia práctica, nos permiten identificar que estas temáticas se abordan en algunos casos, también, de manera "informal" en las clases.

A su vez, e independientemente del momento en que se incorporan, lo cierto es que dichas inclusiones generan (según lo expresado por la mayoría de lxs docentes) un reacomodamiento que obliga a des-pensar ciertas prácticas, contenidos, bibliografía para legitimar saberes (y prácticas) -otras. Diversos testimonios hablan de una formación de grado "débil" o de baja intensidad referida a mujeres (varixs docentes refirieron que estas temáticas, en sus propias formaciones de grado, estuvieron ausentes o poco visibilizadas). Según los testimonios, nueve docentes (en su mayoría pertenecientes a la generación de los "jóvenes docentes" de entre 30 y 40 años de seis cátedras distintas) aluden a ello.

Además, y retomando el interrogante del capítulo I respecto de si estas temáticas responden a un campo general o específico, observamos que a partir tanto del análisis de los Programas (capítulo III) como desde las voces docentes, se está gestando una pregunta que está movilizando ciertas estructuras, ¿podemos pensar entonces en un "desprendimiento" de los relatos hegemónicos? ¿Podemos plantear que a partir de estas inclusiones está surgiendo una transformación respecto de la historia que se enseña? Si bien se registran algunos cambios, por el momento, no podemos dimensionar en qué derivarán. No obstante, y como expresa uno de los testimonios, la sola inclusión de algún que otro texto no implica una aprehensión de esta perspectiva en términos epistemológicos ni pedagógicos. De todos modos, resultan preeminentes las respuestas que testifican un trabajo en esta clave. También, podríamos suponer que, atravesados por las demandas actuales de los movimientos feministas, así como la identificación del claustro estudiantil con éstas temáticas, su inclusión podría deberse a estas razones. Sin embargo, según los resultados de la pregunta b., éstos emergen, principalmente, a partir de los intercambios en las reuniones de cátedra (aunque, quizás, influenciados por estos motivos). Su

incorporación desafía ciertas prácticas: nuevas preguntas y problemáticas, “nuevos” sujetos, buscar e incorporar “nueva” bibliografía, habilitar y abrir debate con la historiografía “clásica” re-visitando y tensionando con otras perspectivas de análisis, entre otras. Por otra parte, si bien resulta significativo el alcance y el corpus bibliográfico que atiende estas preocupaciones (capítulo II), algunxs docentes que se ocupan de temporalidades lejanas (como la prehistoria e historia antigua) indican cierta escasez, además de manifestar una “novedad” al pensar e incluir estos enfoques. Una temática que pone en jaque ciertas “comodidades” (como oportunamente señaló uno de los entrevistados) desmontando, en varias oportunidades, saberes epistemológicos y prácticas pedagógicas.

Para finalizar esbozamos que, en términos generales, la formación de la carrera de Historia se ve hoy interpelada no sólo por las demandas del presente y por los reclamos estudiantiles sino, principalmente, por los intercambios que se establecen en las reuniones de cátedra. Muchxs docentes se están preguntando e inquietando por incluir otros saberes y sujetxs, otra historia, que por supuesto dista de sus propias formaciones; ahí el gran desafío, como sostiene Lobato (2010). Si pensamos la formación, los contenidos y bibliografía estudiada hace diez o veinte años atrás, claramente podemos observar diferencias respecto a la formación actual (como expresa un docente, “en historia todo está sujeto a revisión”).

En suma, considerando la *preparación inicial en grado* y el potencial de la *socialización profesional* (Davini, 1995), creemos oportuno convocar-nos a pensar, hoy más que nunca, qué historia y qué sujetxs históricos traman la formación de la carrera.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Iniciar este escrito desde el registro de la propia experiencia como estudiante del Profesorado en Historia en la FaHCE (2003 - 2010) posibilitó, tal como lo expresa Catherine Walsh (2015), poner en texto mi preocupación.

Fueron escasos los espacios curriculares donde tuve oportunidad de acercarme a los estudios de género y feminismo, no obstante fueron muy significativos y abrieron interrogantes que intenté indagar e interpretar en este trabajo. Transcurridos hoy ocho años de haber finalizado la carrera, puedo analizar aquella vivencia, contextualizando el momento histórico y los desarrollos posteriores sobre la temática que me ocupa.

Desde esa perspectiva cobra intensidad el cuestionamiento e interés que guió este escrito, sostenido desde la pregunta si se mantenía vigente aquella propuesta de formación del Profesorado en Historia en la Universidad de La Plata, y a su vez, si se produjeron cambios, en qué magnitud irrumpieron estos temas en los espacios curriculares actuales.

En este marco se intentó historizar y problematizar algunos aspectos de la formación inicial de la carrera. Dicha historicidad se sustentó en función de construir o reconstruir, por un lado, una *memoria institucional* la cual evidenció el lugar que ha ocupado y que ocupan estas temáticas dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; y por otro, una *memoria de la carrera*. Tanto en términos institucionales como a nivel Departamental, estos temas cobran mayor vigor desde el 2016 en adelante. Es decir, se han vuelto un elemento instituyente que interpela, y continúa interpelando, lo instituido. Y desde esta impronta instituyente, este campo despierta y genera ciertas incomodidades en prácticas cristalizadas y saberes instituidos.

Las consideraciones presentes en esta indagación permiten posicionarnos comprendiendo a la ciencia y al currículum como artefactos culturales, históricos, generizados. Se encontró una mayor diversidad de sujetos sociales en los Programas de 2017, lo que aporta a la argumentación para pensar en la conformación (histórica) de un currículum impregnado por sujetos masculinos, que comienza en los últimos años a desprenderse de ciertas tradiciones y narrativas historiográficas hegemónicas. Esto da lugar a la pregunta sobre qué lugar ocupan estas lecturas y/o contenidos tanto en los Programas como en el aula, así como por la inclusión de la categoría de género como variable explicativa en la -historia enseñada-.

En este sentido poner a rodar la categoría de *justicia curricular* no supuso posicionarse en lugar de juez, ni mucho menos, sino de pensar en un currículum inclusivo. Se pretendió entonces analizar cómo surgió el tema en la historia enseñada y cómo fue creciendo hasta la actualidad.

Desde este encuadre, esta tesis abre a la problematización de espacios pocos explorados, necesarios y trascendentes, en tanto impactan en la formación de formadores de nuevas generaciones. Particularmente se trata de poner en asunto la formación universitaria en clave de género y mujeres. La misma permite un acercamiento a un estudio curricular en términos históricos y situado bajo dichas coordenadas, a su vez trae las categorías de historia investigada y enseñada en grado, sistematiza información desde la cual poder discutir el lugar que ocupan las mujeres en la ciencia y como sujetxs, en la historia que se enseña e investiga, así como jerarquiza el saber que se construye desde y en la práctica docente.

El avance realizado en la temática abre nuevos cuestionamientos para futuras indagaciones. Recuperar las voces de lxs estudiantes de la carrera de Historia y entrevistar graduados, indagar el campo en la escuela media y ampliar el estudio hacia otras Universidades, entre otras interrogaciones posibles.

Dada la extensión que requiere una tesis de Maestría en esta oportunidad se avanzó sobre cómo ingresa la historia de las mujeres, desde una perspectiva relacional, dejando un campo fértil para seguir explorando en otros sujetos generizados. Esta línea de indagación ocupará lugar en estudios doctorales.

Los tiempos actuales desafían y producen nuevas reflexiones, en tanto tiempos turbulentos, de controversia en torno a la Ley sobre Educación Sexual Integral, y tensiones diversas que se manifiestan en términos nacionales e internacionales.

El desafío será aprovechar estas disputas como oportunidad. En particular el desarrollo de este trabajo pretende haber colaborado para problematizar la configuración de la ciencia y el currículum como artefactos culturales, históricos y generizados. Esta indagación puede colaborar y ofrecer algunas pistas para el debate del próximo Plan de Estudios de la carrera de Historia.

En suma, la perspectiva histórica y la realidad presente de América Latina, señala la vigencia y la necesidad de continuar en la lucha por la visibilización de esta temática.

Bibliografía

- ABATE, S y ORELLANA, V. (2015). Notas sobre el currículum universitario. Prácticas profesionales y saberes en uso. Dossier. *Revista Trayectorias Universitarias*. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307/2252>
- ACHA, O. (2002). *El sexo de la historia. Intervenciones de género para una crítica antiesencialista de la historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En: Brailovsky, D. (coord.): *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. (pp. 27-56). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- ALLIAUD, A. (2011). Enseñanza, transformación y formación. Dossier. *Revista del IICE* (30), 43-56. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/144/106>
- ALONSO, G. y DÍAZ, R. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ALONSO, G. y Díaz, R. (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates Urgentes*. Dossier: Pensamiento crítico y cambio, Centro de Estudios para el Cambio Social, 1, (1). Disponible en: <https://debatesurgentes.files.wordpress.com/2012/04/reflexiones-acerca-de-las-epistemologc3adas-feministas-y-descoloniales-para-pensar-la-investigac3b3n-social.pdf>.
- ANDELIQUE, C. M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?. *Clío & Asociados* (15), 256-269. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- ANDÚJAR, A. (2009). De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina. Buenos Aires: Luxemburg.
- ANDÚJAR, A. (2014). *Rutas argentinas hasta el fin. Mujeres, política y piquetes, 1996-2001*. Buenos Aires: Luxemburg.
- ANZALDÚA, G. (2012). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- ARANGUREN RINCÓN, C. (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Venezuela. Enero y Diciembre (7), 129-142.
- BARBERO, M. (2002). Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. ITESO. Guadalajara. México. ANÁLISI 29, 45-62. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n29/02112175n29p45.pdf>
- BARRANCOS, D. (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- BARRANCOS, D. (2005) Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. Aljaba v.9 Luján ene./dic. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003
- BARRANCOS, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BARRANCOS, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BARRANCOS, D., GUY, D. y VALOBRA, A. (2014). *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Biblos.
- BARROS, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia. *Clío y Asociados. La historia enseñada*. UNL. Santa Fe. (12), 256-269.
- BIRGIN, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- BOLLA, L y ROCHA, M. (2018). *Des-pensar para seguir pensando: saberes ¿otros? Mujeres y feminismo en los Programas universitarios de Historia y Filosofía*. Ponencia presentada en X jornadas de Sociología, 6, 7 y 8 de diciembre 2018. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Ediciones Taurus.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008) [1992]. Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRANDÃO, Z. (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En: Martínez, M. E.; Villa, A.; Seoane, V. (Coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil*. (79-106). Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- BRITZMAN, D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En: LopesLouro, G. (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Disponible en: <http://latin.sysprop.net/latintraining/punto/biblio/CSEX/Britzman.pdf>
- BURKE, P. (2003). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.

- CANAU, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales, *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, (2), 333-342.
- CANGIANO, M. C y DUBOIS, L. (1993) *De mujer a Género, teoría interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- CARRETERO, M. y VOSS J. F. (comps.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. (2005). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Paidós.
- CATTARUZZA, A., BELVEDRESI, R. y PALTÍ, E. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia, ¿para qué?. En: Cernadas, J. y Lvovich D. (comps). *Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta*. (pp. 25-46). Buenos Aires: Prometeo. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CERNADAS, J. y LVOVICH, D. (2010). *Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CHARLOT, B. (2008). Parte I. La relación con el saber. En: Charlot, B. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. (pp.33-73). Montevideo: Trilce.
- CHIROLEU, A., MARQUINA, M y RINESI, E.(comps). (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CHIROLEU, A., SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2012). Políticas universitarias en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC – CONADU.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORCUFF, P. (2008). Figuras de la individualidad: de Marx a las sociologías contemporáneas. *Cultura y representaciones sociales*. UNAM, México, D. F. 2, (4), 9-41.
- COSCARELLI, M. R. (2009). *El currículum de formación docente inicial*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación: construcciones y perspectivas. Una mirada desde y hacia América Latina, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- COSCARELLI, R. (2014). Currículo universitario y formación docente. En Morandi, G. y Ungaro, A. (Comps). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 95-108). La Plata: EDULP
- COUDANNES AGUIRRE, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/ docencia y teoría/ práctica. *Revista Antítesis*, 3 (6), 975-990. Disponible en:<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antitesis/article/view/4579>
- COUDANNES AGUIRRE, M. (2016). 20 años de Clío & Asociados. La historia enseñada. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. 23, 15-25. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8152/pr.8152.pdf
- D'ANTONIO, D. (2012/2013). "Género y clase: una mirada desde la historia social". REMS - Año 5/6 - N° 5/6. Disponible en:<http://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2014/01/rem-s-nc2ba-5-6-dossier-gc3a9nero-y-clase-presentatic3b3n-d-antonio-1.pdf>
- D'ANTONIO, D. (2015). *Deseo y represión: Sexualidad, género y Estado en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- DA SILVA, T. (1997). Descolonizar el currículum: estrategias para una pedagogía crítica. En: Gentilli, P. (comp.) *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)* Buenos Aires: Editorial Losada.
- DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. Disponible en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1998). La formación docente en debate. Academia Nacional de Educación. Disponible en: https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Curriculum_Davini.pdf
- DAVINI, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- DE ALBA, A. (1998). Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE AMÉZOLA, G. y DICROCE, C. (1998). Reforma, transformación y metamorfosis. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la EGB en la Provincia de Buenos Aires. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 3, 125-141.
- DE AMÉZOLA, G. (2005). Los historiadores proponen como cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Venezuela. Enero-Diciembre (10). 67-99.

- DE AMÉZOLA, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.
- DE AMÉZOLA, G. A. (2011) La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (15), 178-195. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5021/pr.5021.pdf
- DE AMÉZOLA, G. A. (2015) La formación de profesores de Historia en las Universidades y las didácticas específicas ¿Hacia un nuevo debate?. *Revista interdisciplinaria de formación docente*. 1, (1), Septiembre-Diciembre, 47-57. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/7776/6971>
- DE LAURETIS, T.(2000). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- DEVOTO, F. y PAGANO, N. (2010). *Historia de la historiografía Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DÍAZ, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, (13), julio-diciembre, 217-233 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- DIKER, G. y TERIGI, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. (1º ed. 3ª reimp). Buenos Aires: Paidós.
- de SOUSA SANTO, B.(2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- EDELSTEIN, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En Morandi, G. Ungaro, A. (comps). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 55-72). La Plata: EDULP.
- EDELSTEIN, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EDWARDS, V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. Cuadernillo No. 31 de Dimensión Educativa. Dirección de Rockwell, E. en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México. Disponible en: <https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>
- ELÍAS, N. (1998). *Mozart: sociología de un genio*. Barcelona: Editorial Península.
- ELÍAS, N. (2000). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En: Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Facultad de Educación, Vol. 15, n° 37, septiembre-diciembre. 2003. pp 71-83.
- ELIZALDE, S, FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- EZCURRA, A. (1992). La formación de profesores en Educación Superior. Antecedentes y desafíos. En: De Lella C. y Ezcurra A. *Formación docente e innovación educativa*. (pp. 13-36). Buenos Aires: Aique.
- FELDMAN, D. (2010). *Didáctica general*. 1a ed. Buenos Aire: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- FELITTI, K y QUEIROLO G. (2009). Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En: Elizalde, S; Felitti K. y Queirolo, G. *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. (pp. 27-57). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FELITTI, K. (2012). *La revolución de la píldora: Sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.
- FELITTI, K. (2015). *Diversidad, sexualidades y creencias: Cuerpo y derechos en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires [AR] : El Colegio Mexiquense: Prometeo.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- FÉVRIER, C. y ROQUIER, A. (2001). El derecho al pasado: el lugar de las mujeres en la enseñanza de la historia. *Aula-Historia Social*, (7), 80-91. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40343276>
- FINOCCHIO, S. (1991). Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media. *Entrepasados, Revista de Historia*, (1), 93-106. Buenos Aires.
- FINOCCHIO, S. 1995 [1993]. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie FLACSO Acción.
- FINOCCHIO, S. (1997). La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la E.G.B.: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos. *Entrepasados*, (12), 141-151.
- FLORES, V. (2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de

- identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior n°1. 27 de mayo del 2015. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego CABA. Disponible en: <http://escritoshetericos.blogspot.com.ar/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- FOLLARI, R. (2008). *La selva académica: Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. En: *Revista Mexicana de Sociología*. 50, (3), 3-20. Disponible: <http://links.jstor.org/sici?sici=018803%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FONTANA, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (7), 15-26.
- FOX KELLER, E. (1991) [1985]. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- GAMBA, S. (2009). Diccionario de estudios de género y feminismos. (Coord). (2a. ed.) Buenos Aires: Biblos.
- GARGALLO, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México: Corte y confección. Disponible en: <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- GUTIERREZ, A. B. (2009). Educación y reproducción social: el abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza. En: AAVV. Memorias Seminario Internacional "Bourdieu, educación y pedagogía". Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- HALL, S. (2003). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencias, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Sudakuir. Proletario,
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- HOBSBAWM, E. (1987). El hombre y la mujer: imágenes a la izquierda. En: El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación y la revolución de la clase obrera. pp. (117-143). Barcelona: Crítica.
- JACKSON, P. W. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KROTSCH, P. (2001). Educación Superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- LAHIRE, B. (2008). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En: Jociles, Ma. Isabel y Franzé, Adela (ed.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- LAHIRE, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica, *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, n° 14, enero-junio, Xalapa. Veracruz. pp 75-105
- LARROSA, J. (2016). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. (1a ed. 3a. reimp). (13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- LE GOFF, J. y Pierre, N. (1978). *Hacer la historia*. Barcelona: Laia
- LE GOFF, J. (1978). *La nueva historia*. Bilbao: Editorial El Mensajero.
- LE GOFF, J. (1991). *Pensar la Historia. Modernidad, presente y progreso*. Barcelona: Paidós.
- LIZÁRRAGA B. A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, XIII, (2), 155-190. Santiago, Chile.
- LOBATO, M. Z. (2002). Memoria, historia e imagen fotográfica: los desafíos del relato visual. *Anuario*, V, (5), 25-38.
- LOBATO, M. (2005). *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- LOBATO, M. (2010) Historia del trabajo: género y clase. En: Cernadas, J. y Lvovich D. (comps). *Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta*. (pp. 121-140). Buenos Aires: Prometeo. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- LORENZ, F. (2006). Sin para qué no hay historia. *Revista Novedades Educativas N° 188*.
- LUGONES, M. (2014). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En: Mignolo, W. (comp). *Género y descolonialidad*. (pp. 13-42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Signo.
- LOPES LOURO, G. (2012). "Extrañar" el currículum. En: Spadaro, M. C. *Enseñar filosofía, hoy*. (1ª ed). (pp. 109-120). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la Historia enseñada). *Clío y asociados. La historia enseñada*. (2), 9-34. Santa Fe. UNL.
- MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En: ARRONDO, C. y BEMBO, S. (comp.). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. (1ª ed.) (pp. 71-111). Rosario: Homo Sapiens
- MAFFIA, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer*. Caracas, Enero-Junio. 12 (12). Disponible en: http://cem-ucv.org.ve/?page_id=22
- MANZONI, G. (2011). Huellas de mujeres entre dos siglos o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Clío & Asociados*, (15), 137-152. En: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5018>
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- MATO, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: Aguilar, M. A.; Nivón, E.; Portal, M. A.; Wincour, R. (Coords.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. (28-50). Barcelona: Editorial Anthropos-UAM Iztapalapa de México.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MIGNOLO, W. (2010). Más sobre la "opción descolonial". En: Palermo, Z. (Comp.) *Pensamiento argentino y opción descolonial*. (pp. 7-29). Buenos Aires: Ediciones Del Signo.
- MOLLIS, M. (2003). La cosmética del poder financiero. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. Buenos Aires: CLACSO.
- MOLLIS, M. (2007). "La Educación Superior en Argentina: balance de una década". *Revista de la Educación Superior*, 36 (2), 69-85. México: ANUIES.
- MORANDI, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas. En: Morandi, G. y Ungaro, A. *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 21-54). La Plata: EDULP.
- MORGAGE, G. (2018). Las Universidades Públicas como territorios del patriarcado. En: *Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. 1. Especial 5, mayo. Instituto de Estudios y capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios. Disponible en: <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>
- MORGAGE, G. (2012). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- NARI, M. (2004). Políticas de materidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940, Buenos Aires: Biblos.
- OLSEN, F. (2000). El sexo del Derecho. En: Ruíz, A. E. C. (comp.). *Identidad femenina y discurso jurídico*. Buenos Aires, Facultad de Derecho: Biblos.
- OSANDÓN, L. (2006). Los docentes de Historia ante el desafío de enseñar para la comprensión. Cambia la historiografía, cambia el currículo, ¿cómo cambiará el profesorado en la sociedad del conocimiento? En: Carretero, M, Rosa, A. y González, M. F. (Comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp. 313-336). Buenos Aires: Paidós.
- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del Profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº 13. Pp. 38-50.
- PAGÈS, J. (2000): El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. (pp. 41-57). Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- PAGÈS, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (2), APEHUN-Universitas, Córdoba.
- PALERMO, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- PARASKEVA, J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, (1), abril, 121-134. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27446519012.pdf>
- PLÁ, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia* 84, septiembre-diciembre, 163-184. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>
- PATEMAN, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.
- PÉCHIN, J. (2009). La muerte del closet. *Oficios Terrestres*, (24), 66-75. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación social. Disponible en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/oficios/anteriores/oficios24.html>

- PELAEZ, A. y Flores, V. (2017). F(r)icciones pedagógicas. Escritura, sexualidades y educación. La Plata: EDULP.
- RAMACCIOTTI, K. (2009). La política sanitaria del peronismo. Buenos Aires: Biblos.
- PIOVANI, J. I. (2007). La observación. En MARRADI, A., ARCHENTI, N., PIOVANI, J. I. *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 191-202). Buenos Aires: Emecé Editores.
- REGUILLO, R. (2000). Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios. *Revista Diálogos de la comunicación*, 59-60, 75-86. Disponible en: <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/59-60-revista-dialogos-identidades-cultural.pdf>
- RIFÀ VALLS M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 15,(37), 69-83.
- ROCHA, M. (2017). La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Clío y Asociados*, (25), 86-97. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8627/pr.8627.pdf
- RODIGOU, M., BLANES, P. y DOMINGUEZ, A. (2013). Territorios y Fronteras de Género en la Universidad Nacional de Córdoba. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*. 23, 73-97. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a05.pdf>
- ROMERO J.L. (1945). La formación histórica. En: *La Historia y la Vida*. Buenos Aires: Yerba Buena.
- ROMERO, L. A. (2007). *Volver a La Historia*. Buenos Aires: AIQUE.
- ROMERO, L. A. (2010) ¿El fin de la historia social? En: Devoto, F. (dir). *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)*. Buenos Aires: Biblos. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/centro_historia_politica/publicaciones/LuisAlbertoRomero/EI%20fin%20de%20la%20historia%20social.pdf
- ROMERO, L.A. (1996). La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional. En *Entrepasados*, 6 ,(10), 91-106.
- ROMO BELTRÁN, R. M y GÓMEZ GÓMEZ, E. N. (2015). Sujetos, prácticas e institución. Aproximaciones a diversos constructos identitarios en dos universidades mexicanas. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XXII, (64), Septiembre/ Diciembre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/138/13840666007/>
- ROVETTO, F. y FIGUEROA, N. (2017). “Que la universidad se pinte de feminismos” para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*, 1(2), e026. Disponible en: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe026>
- SALTALAMACCHIA, H. (1997). *Los datos y su creación*. Caguas (Puerto Rico): Kryteria
- SCOTT, J. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas M. (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: PUEG.
- SCOTT, J. (2003). Historia de las mujeres. En Burke, P. (Comp.). *Formas de hacer Historia* (59-88). Madrid: Alianza.
- SCOTT, J. (2012). *Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- SENNETT, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.
- SHARPE, J. (2003). Historia desde abajo. En Burke, P. (Comp.). *Formas de hacer Historia* (39-58). Madrid: Alianza.
- STIMPSON, C. (1998). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? En Navarro, M. & C. Stimpson. *¿Qué son los estudios de las mujeres?* (127-166). Buenos Aires: FCE.
- STONE, L. y E. Hobsbawm. (1983). La historia como narrativa. *Débats*, 4, 91-110.
- TERIGI, F. (2004). *El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos*. Ponencia en el Tercer Encuentro Internacional: “El currículum en la enseñanza básica”, organizado por Editorial Santillana con auspicio de la Secretaría de Educación Pública de México, México DF, 27 y 28 de febrero.
- TERIGI, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En: Birgin, A.(comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (pp. 109-133). Buenos Aires: Paidós.
- TIRAMONTI, G. (1995) Incorporación y promoción de las mujeres en el circuito formal de educación nacional. *Desarrollo Económico*, 35,(138), Julio– Septiembre. 255-274. Disponible en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3467305?uid=3737512&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102835184013>

- VALOBRA, A. (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Revista Nuevo Topo*. (1), 101-122.
- VALOBRA, A. (2010). La Ciudadanía Política Femenina en la Argentina de la Primera Mitad del Siglo XX. Aportes para una Aproximación Conceptual y Recursos Didácticos. *Clio & Asociados*. (14), 86-112.
- VALOBRA, A. (2010). Las legisladoras peronistas. Representación, memoria y poder. En Valobra, A. *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina. Argentina, 1946-1955*. (pp.139-163). Rosario: Prohistoria.
- VALOBRA, A. (2018). Ciudadanía política de las mujeres en Argentina. 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario; Mar del Plata: Eudem. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- VILLA, A (comp.).(2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica e Pedagogía De-colonial: *in-surgir, re-existir e re-vivir*. En: Medina Melgarejo, P. (coord.). *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. (pp. 25-42). México: Editorial Plaza y Valdés.
- WALSH, C. (2015). (Des) humanidad (Es). En: Palermo, Z. (comp.) *Des/colonizar la Universidad*. (pp. 103-119). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- WODAK, R. y MEYER, M. (comp). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- WOTIPKA, C., RAMÍREZ F y DÍAZ MARTÍNEZ, C. (2007). Un análisis transnacional del surgimiento e institucionalización de los planes académicos de los Estudios de las Mujeres. *Reis*, (117). Enero. - Marzo. 35-59
- YANNOULAS, S. C. (1990). La imagen de la mujer en los mensajes escolares. *Boletín de Antropología Americana*, (22). diciembre, 189-201. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40977902>
- ZAVALA, A. (2006). Caminar sobre los dos pies: Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Praxis Educativa*, 1, (2). Julio-Diciembre.
- ZAVALA, A. (2014). Y entonces, ¿la historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Revista Clio y Asociados*. (18-19), 11-40. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/4735/7227>
- ZIEGLER, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-noviembre, 8, (19), 653-677.

Documentos

ACTA XXII REUNIÓN PLENARIA DE ANFHE, 29 y 30 abril de 2013. Horco Molle (Tucumán) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Ley de Educación Sexualidad Integral, 2006 Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Expediente 500-39.088/85

Libro de Actas de la Junta Consultiva del Departamento de Historia. Fs. 1-200. (1996-2008)

Profesorado en Historia - Licenciatura en Historia (Plan de estudios 1985) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Profesorado en Historia - Licenciatura en Historia (Plan de estudios 1993) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Profesorado en Historia (Plan de estudios 2010) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza no. 282/10. *Reglamentación de planes de estudio*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25578/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Programas de la materia: Introducción a la teoría feminista y de género (capítulo I)

LAUDANO, C. N. (2016). Introducción a la teoría feminista y de género (Programa) (En línea). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

CAMPAGNOLI, M. A., MARTÍNEZ, A., SAXE, F. N., SEOANE, V. I., SOZA ROSSI, P., VALOBRA, A. M., BALBUENA, Y., HERRERA, M. M., LUQUE, J. G. (2017). Introducción a teoría feminista, estudios de género y sexualidades (Programa). Caja 2017-A-71 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia).

Programas de la carrera de Historia (capítulos I y II)

AGUIRRE, S. (2015). Problemas de historia argentina : Configuraciones sobre los indígenas de la Argentina decimonónica (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

AGUIRRE, S. (2017). Problemas de historia argentina: Indígenas y sociedad mayoritaria: guerra, diplomacia y mestizaje social. Un análisis desde la frontera Sur (S.XVIII-XIX) (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

AGUIRRE, S., OYARZÁBAL, M. C y DE LUCA, M. C. (2014). Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Los pueblos originarios en la enseñanza de la historia (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

CABANILLAS, N. (2016). Problemas de historia general: Historia reciente de África. La condición poscolonial. Claves para el estudio de los conflictos actuales (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

COWEN, P. (2013). Familias y ciclo vital: Buenos Aires en el siglo XIX (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Caja 2013-B20 (primer piso de BIBHUMA, sector Referencia).

COWEN, P. (2014). Seminario de Posgrado: "Formaciones familiares e infancias en Buenos Aires : Fuentes para su análisis, siglos XIX y XX" Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

COWEN, P. (2015). Problemas de historia argentina: Familias, cuerpos y sexualidades: La ciudad de Buenos Aires en el siglo XIX (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

COWEN, P. y QUINTEROS, G. O. (2016). Taller de enseñanza de problemáticas de la historia : ¿Y dónde está la historia? Descubrir y enseñar la historia con fuentes (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

GARGUIN, E. (2010). Problemas de historia argentina : La formación de la clase media : Problemas y perspectivas (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

GUTIÉRREZ, T. (2009). Problemas de historia argentina del siglo XX: Actores sociales y representaciones en el agro pampeano, 1910-1990 (familia, mujer, educación, trabajo) (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 2009-C-87 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

GUTIÉRREZ, T. V. (2015). Problemas de historia argentina: Educar para el trabajo en Argentina: Un reto desde la historia y para el futuro (1950 a la actualidad) (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

MALLO, S. C. (1989). La mujer en el período colonial (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Caja 1989-B-76 (primer piso de BIBHUMA, sector Referencia).

OBREGÓN, M. (2014). Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia : Dime qué piensas y te diré a quién encierras. Alteridad, interdisciplinario y castigo en la historia argentina desde fines del siglo XIX hasta la actualidad (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

PFOH, E. (2014). Problemas de historia general : Elementos de historia y antropología de Medio Oriente (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

PFOH, E. (2016). Problemas de historia general : Introducción a la historia de Medio Oriente (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

PITTALUGA, R. (2017). Problemas de historia general: La modernidad como crisis. Crítica y cultura en el siglo XIX europeo (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

- QUINTEROS, G. O. (2013). Seminario de Posgrado dictado por el Guillermo Quinteros (2013) titulado: "Justicia y poder en los conflictos entre los sexos : El Río de la Plata, fines del siglo XVIII y fines del siglo XIX", Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- QUINTEROS, G. O. (2014). Problemas de historia argentina: Sexualidad y matrimonios. Siglo XIX (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- RAIMUNDO, M. F. (2014). Problemas de historia general : Los "trabajadores del mundo". Discusiones entre teoría e historia comparada (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- RAIMUNDO, M. F. (2016). Problemas de historia argentina : Luchas obreras en la Argentina contemporánea: Hacia una historia comparada (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- RODRÍGUEZ MOLAS, R. (2003). Problemas de historia argentina: Mujer, familia y sexualidad en la Argentina en los siglos XVII al XX (Programa) UNLP. FaHCE. Caja 2003-A-87 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)
- ROSELL, P. M. (2017). Taller de problemáticas de la enseñanza de la historia: Estrategias y desafíos de la enseñanza de la historia del Cercano Oriente antiguo en el nivel medio (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- TROISI MELEAN, J. C. (2009). Problemas de historia americana: De la rebelión a la revolución: México, 1810-1910 (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- TROISI MELEAN, J. C. (2012). Problemas de historia americana: Siglo XIX ¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Caja 2012-D-26
- TROISI MELEAN, J. C. (2014). Problemas de historia americana: Siglo XIX ¿Cómo sobrevivir en un mundo de hombres? Mujeres en el siglo XIX latinoamericano (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. M. (2005). Problemas de historia argentina: Introducción a la historia de las mujeres y género, implicancias conceptuales e influencias en la historiografía argentina (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. M. (2006). Problemas de historia argentina: Aportes teóricos y metodológicos de la historia de las mujeres y género a la historiografía argentina (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf><http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. (2008). "El concepto de género en historia: de la teoría a la práctica"
- VALOBRA, A. M. (2009) seminario de posgrado titulado: "Relaciones de género durante el peronismo clásico" junto a Karina Ramacciotti. El programa se encuentra disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. M. (2010). Problemas de historia argentina: La historia de las mujeres y género en la Argentina. Aportes y debates: Debates sobre la historia argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para su discusión (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. M. (2013). Problemas de historia argentina: Feminismo, género y después: Reflexiones historiográficas (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. (2013). Problemas de historia argentina: "La historia de las mujeres y género en Argentina, 1880, 1976". UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. M. (2015). Problemas de historia argentina: Feminismo, género y después: Reflexiones historiográficas (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>
- VALOBRA, A. M. (2017). Problemas de historia argentina: Masculinidades a debate. Desarmando modelos, preguntas y problemas (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Programas de cátedra (capítulo III)

Introducción a la Historia

BARLETTA, A. M. (1999). Introducción a la historia (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1999-B-67 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia).

BARLETTA, A. M. (2017). Introducción a la historia (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Introducción a la Problemática Contemporánea

CARNAGUI, J. L. y SCOTTI, M. (2017). Introducción a la problemática contemporánea (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10710/pp.10710.pdf>

Sociología General

TORTTI, M. C. (2017). Sociología general (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10664/pp.10664.pdf>

Historia General I

DANERI, A. E. (2000). Historia general I (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 2000-A-39 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

ZINGARELLI, A. P. (2016). Historia general I (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9754/pp.9754.pdf>

Historia General II

GARCÍA MAC GAW, C. G. (1999). Historia general II (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1999-B-69 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

GARCÍA MAC GAW, C. G. (2017). Historia general II (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10709/pp.10709.pdf>

Historia General III

ASTARITA, C. A. T. (1995). Historia general III (Programa). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1995-B-72. (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

ASTARITA, C.A.T. (2015). Historia general III (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

VASSALLO, R. y da GRACA, L. (2017). Historia General III (Programa). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. (Disponible en fotocopiadora de la FaHCE).

Historia General IV

CARZOLIO, M. I. (1998) Historia general IV (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1998-A-81 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

PEREYRA, O. V. (2017) Historia general IV: Europa occidental y su proyección entre los siglos XV y XVIII. Bases económicas, políticas, sociales y culturales en el Mundo Moderno (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10708/pp.10708.pdf>

Historia General V

VIGUERA, L F. (1999). Historia general V (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1999-C-132 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

RAMÍREZ, A. J. (2017). Historia general V (Programa). UNLP. FaHCE. (disponible en la fotocopiadora de la FaHCE)

Historia General VI

VALERI, R. (1999). Historia general VI (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1999-B-75 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

SIMONOFF, A. C. (2017). Historia general VI (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10707/pp.10707.pdf>

Historia Argentina I

BARBA, F. E. (1998) Historia argentina I (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1998-A-79 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

BARBA, F. E. (2016). Historia argentina I (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 2016-A-63 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

Historia Argentina II

GIRBAL BLACHA, N. M. (1999). Historia argentina II (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1999-C-130. (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

BISSO, A., GARGUIN, E. y GUTIÉRREZ, T. V. (2017). Historia argentina II (Programa). (Disponible en la

fotocopiadora de la FaHCE).

Historia Argentina III

GHIGLIANI, P. E., LENCI, M. L. y SCHNEIDER, A. M. (2016). Historia argentina III (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. (Disponible en la fotocopiadora)

Historia Americana I

MAYO, C. A. (1996). Historia americana I (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Caja 1996-B-51 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

REITANO, E. (2016) Historia americana I (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9630/pp.9630.pdf>

Historia America II

RIVAS, R. A. (1997) Historia americana II (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. *Caja 1997-B-18 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)*

BARRENECHE, O. (2017). Historia americana II (Programa). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. (Disponible en la fotocopiadora de la FaHCE)

Prehistoria y Arqueología/Prehistoria General y Americana

AUSTRAL, A. G. (2000) Prehistoria y arqueología (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. La versión digital de este programa aún no está disponible. Caja 2000-A-33 (Primer piso de BIBHUMA sector Referencia)

AGUIRRE, S. (2017) Prehistoria general y americana (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10804/pp.10804.pdf>

ANEXO CAPÍTULO II

Autoridades de la Universidad Nacional de La Plata y en la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, durante el período 1986 y 2018.

	Presidente de la UNLP	Decano de la FaHCE	Director del Departamento en Historia
1986-1989	Ángel Plastino	José Panettieri	Ural Pérez, (en el expediente aparece firmando el plan 85)
1989-1992	Ángel Plastino	José Panettieri	Noemí M. Girbal de Blacha Luis Viguera (febrero del 90 y mayo del 92)
1992-1995	Luis Julián Lima	José Luis de Diego	José Panettieri
1995-1998	Luis Julián Lima	José Luis de Diego	Ricardo Alberto Rivas
1998-2001	Luis Julián Lima	Guillermo Obiols	Ricardo Alberto Rivas
2001-2004	Alberto Ricardo Dibbern	José Luis de Diego	Marta Valencia (entre el 2001 y el 2003) Prof. Gonzalo de Amézola (2003-2007)
2004-2007	Gustavo A. Azpiazu	Ana Barletta	Ricardo Alberto Rivas
2007-2010	Arq. Gustavo A. Azpiazu	Ana Barletta	Ricardo Alberto Rivas
2010-2014	Fernando Tauber	Aníbal Viguera	Andrea Paula Zingarelli
2014-2018	Raúl Perdomo	Aníbal Viguera	Andrea Paula Zingarelli

Construcción personal a partir de las siguientes fuentes consultadas:

Arias, H. (2005) Historias, testimonios y semblanzas de los 100 años de la UNLP. La Plata.

Barba, F. (2005) La Universidad de La Plata en el centenario de su nacionalización. La Plata. UNLP.

Revistas:

Sociohistórica 6 (1999), 8 (2000), 9/10 (2001), 15/16 (2004), 21/22 (2007)

Trabajo y Comunicación, 24 (1996), 26/27 (2000-2001), 28/29 (2002-2003), 36 (2010)

Agradezco la información que nos proveyó Secretaría Académica de la Facultad, específicamente Ana Julia Ramírez, para terminar de confirmar algunos datos. Agradezco también a la actual Directora del Departamento de Historia, Laura Lenci y a Belén Castro, secretaria del Departamento.

Plan de Estudios 1985 ¹⁷⁵

<u>Ciclo I</u>
Introducción a la Historia
Historia Argentina (ciclo I)
Historia Americana (ciclo I)
Historia General I
Historia General II
Historia General III
Historia General IV
Historia General V
Historia General VI
Prehistoria y Arqueología
Ciclo II
Materia optativa I (todas las que ofrece la UNLP con la única limitación de que sea avalada por el profesor consejero del alumno)
Materia optativa II (todas las que ofrece la UNLP con la única limitación de que sea avalada por el profesor consejero del alumno)
Ciclo III (nueve a elección, incluyendo obligatoriamente una Americana y Argentina)
Historia Argentina I
Historia Argentina II
Historia Argentina III
Metodología I
Metodología II
Historia de la Historiografía
Sociología
Economía
Antropología
Historia Americana I
Historia Americana II

¹⁷⁵Profesorado en Historia - Licenciatura en Historia (Plan de estudios 1985) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Historia Americana III
Geografía Humana
Ciclo IV
Seminarios según los ofrezca el Departamento
Área Pedagógica
Teoría de la Educación
Fundamentos Psicológicos de la Educación
Diseño y planeamiento del currículum
Planificación didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia
Capacitación en un Idioma de origen latino
Francés
Italiano
Capacitación en un Idioma de origen germánico
Inglés
Alemán

Esquema de equivalencias entre los Planes 1985 y 1993 ¹⁷⁶

Plan 1985	Plan 1993
Introducción a la Historia	Introducción a la Historia
Historia General I a VI	Historia General I a VI
Prehistoria Americana y Argentina	Prehistoria Americana y Argentina
Metodología I y II	Metodología I y II
Historia de la historiografía	Historia de la historiografía
Seminarios	Seminarios
Materias del Ciclo II (optativas)	Materias del Ciclo II (del Campo de las Cs. Sociales)
Materias del área sociológica	Materias del Ciclo II
Historia Americana del Ciclo I más dos materias del área de Historia Americana	Historia Americana I y II más una materia "Problema de Historia Americana"

¹⁷⁶Fuente: Profesorado en Historia - Licenciatura en Historia (Plan de estudios 1993) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Historia Argentina del Ciclo I más dos materias del área de Historia Argentina	Historia Argentina I y II más una materia "Problema de Historia Argentina"
--	--

Esquema de equivalencias entre los Plan de Estudios 1993 y 2010¹⁷⁷

Plan de Estudio 1993	Plan de Estudio 2010
Introducción a la Historia	Introducción a la Historia
Sociología General	Sociología General
-----	Introducción a la Problemática Contemporánea
Historia General I	Historia General I
Historia General II	Historia General II
Historia General III	Historia General III
Historia General IV	Historia General IV
Historia General V	Historia General V
Historia General VI	Historia General VI
Prehistoria y Arqueología	Prehistoria General y Americana
Historia Argentina I	Historia Argentina I
Historia Argentina II	Historia Argentina II
-----	Historia Argentina III
Historia Americana I	Historia Americana I
Historia Americana II	Historia Americana II
Metodología I Metodología II Historia de la Historiografía	Materia Teoría y Metodología de la Historia a elegir entre: - Metodología de la Investigación Histórica - Teoría de la Historia - Historia de la Historiografía
Materia Optativa I	Materia Optativa I
Materia Optativa II	Materia Optativa II
Materia Optativa III	Materia Optativa III

¹⁷⁷Fuente: Profesorado en Historia (Plan de estudios 2010) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8809/pp.8809.pdf>

Materia Optativa IV	Materia Optativa IV
Materia Optativo V	Materia Optativo V
Problema de Historia Argentina Problema de Historia Americana Problema de Historia General	Materia Problemas de historia
Fundamentos de la Educación Diseño y planeamiento del currículum Psicología y cultura en el proceso educativo	Materia Práctico-Pedagógica del Área Teórica
Historia de la Educación General Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina Historia y Política del Sistema Educativo Argentino Sociología de la Educación	Materia Práctico-Pedagógica del Área Socio-histórico-política
-----	Talleres de problemáticas de Enseñanza de la Historia
Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza	Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza
Capacitación en Idioma extranjero I	Capacitación en Idioma extranjero I
Capacitación en Idioma extranjero II	Capacitación en Idioma extranjero II

Encuesta elaborada por:

Comisión de Estudiantes de Historia
Junio de 2008 – Evaluación del Plan '93

Encuesta anónima

N° Identificador de la Encuesta:.....

¿Qué materia está cursando a la hora de responder?.....

1. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE HISTORIA

1.1. Edad.....

1.2. Sexo: FEM MASC

1.3. Año de ingreso a la carrera.....

1.4. ¿Vive en La Plata? SI NO ¿dónde?

1.5. ¿Vive con sus padres? SI NO

1.6. ¿Vive con su propio grupo familiar? SI NO

1.7. ¿Tiene hijos o familiares a cargo? SI NO

1.8. Trabaja: NO

SI ¿Cuántas hs. semanales? De 4 a 15

De 16 a 30

De 31 a 45

Más de 45

¿Da clases de historia en la escuela media? SI NO

1.9. Realiza alguna otra actividad que le demande tiempo considerable además de estudiar y/o trabajar?

1.10. ¿Alguna vez pensó en abandonar la carrera?

NO

SI

¿por qué?

Motivos económicos

Motivos familiares

Desilusión con la elección de la carrera de historia

Otra causa:

1.11. ¿Ha cursado o cursa otras carreras?

NO

SI

¿cuáles?

2. CUESTIONES DE CARÁCTER ACADÉMICO

2.1. Cantidad de finales aprobados (incluye promociones)

Cantidad de cursadas aprobadas

2.2. En caso de recordarlo, ¿puede indicar cuántas materias ha aprobado (finales y promociones) por año desde que ingresó? 1° 2° 3° 4° 5°

6°

7°

8°

9° o más

2.3. ¿Ha recurrido materias o tiene que recurrirlas?

NO

SI

¿cuáles?

2.4. Usted desearía dedicarse a... (elegir sólo una opción)

Docencia en secundarios

Docencia universitaria

Investigación. Área:

No sé

Otras

2.5. ¿Concurre a teóricos?

Siempre

Casi siempre

Sólo en algunas materias. ¿Por qué?

A veces

Casi nunca

Nunca

¿Por qué?

2.6. Otras consideraciones sobre la concurrencia a los teóricos (opcional):

2.7. ¿En qué medida los teóricos de las materias le sirvieron para preparar el final?

Mucho

Suficiente

Poco

Nada

3. EVALUACIÓN DEL PLAN 1993

3.1. Cuadro de análisis de contenidos de las materias

3.1.1. ¿Cómo evalúa los contenidos abordados en cada materia? (Contestar sólo sobre las materias que haya aprobado, que cursa o que cursó)

Final Aprobado	Cursada Aprobada	Cursándola	Materias	Muy buenos	Buenos	Regulares	Malos	Muy malos
			Introducción a la Historia					
			Historia Argentina I					
			Historia Argentina II					
			Historia Americana I					
			Historia Americana II					
			Historia General I					
			Historia General II					
			Historia General III					
			Historia General IV					
			Historia General V					
			Historia General VI					
			Prehistoria					
			Metodología I					
			Metodología II					
			Teoría de la Educación					
			Psicología y Cultura de la educ.					
			Diseño y planeami. de Currículum					
			Prácticas de la enseñanza					
			OPTATIVAS	1.				
				2.				
				3.				
				4.				
				5.				
				6.				
Observaciones :								

3.2. Primer año de la carrera de historia

3.2.1. ¿Considera necesario un curso de ingreso introductorio a nuestra carrera (no eliminatorio)?

SI
NO
NO SÉ

3.2.2. Una vez aprobada la cursada ¿Cuánto tiempo demoró en rendir el final de **Introducción a la historia**?
 1 mes o menos
 Entre 2 y 6 meses
 Entre 6 meses y 1 año
 Más de 1 año

3.2.3. ¿Qué le resultó más difícil del primer año de la carrera?

3.2.4. En base a su experiencia ¿Considera necesarios mayor cantidad de contenidos introductorios?
 NO
 SI ¿qué contenidos deberían tratarse?

3.3. Conjunto de la carrera

3.3.1. ¿Lleva en tiempo la carrera? (suponiendo que debería terminarla en 5 años - 5 finales por año)
 SI
 NO ¿cuanto se ha atrasado? 1 año
 2 años
 3 años
 4 años
 5 años o más

3.3.2. ¿Que nivel de dificultad le representa llevar en tiempo (a buen ritmo) la carrera?
 Muy difícil
 Difícil
 Normal
 Fácil
 Muy fácil

3.3.3.1 ¿Considera que habría que suprimir alguna materia?
 NO
 SI ¿Cuál/es?

3.3.3.2 ¿Considera que habría que modificar alguna materia?
 NO
 SI ¿Cuál/es?

3.3.3. ¿Considera que habría que hacer optativa alguna materia?
 NO
 SI ¿Cuál/es?

3.3.4. ¿Considera que habría que agregar alguna materia obligatoria?
 NO
 SI ¿Cuál/es?

3.3.5. ¿Considera que debería haber más materias promocionables?

NO

SI

¿Cuál/es?

3.3.6. ¿Considera que alguna materia debería ser anual?

NO

SI

¿Cuál/es?

Preguntas de carácter político-académico

3.3.7. ¿Tenía conocimiento sobre las discusiones por la reforma del Plan de Estudios?

SI

NO

3.3.8. ¿Está interesado en participar de las discusiones sobre reforma del Plan de Estudios?

SI

NO

3.3.9. ¿Conoce el espacio de la Comisión de Estudiantes de Historia?

SI

NO

¿Lo considera un espacio interesante para participar en él?

SI

NO

Por qué?.....

3.3.10. ¿Considera que la carrera se encuentra alejada de las problemáticas sociales?

SI

Por qué?.....

.....

NO

Por qué?.....

.....

3.3.11. Observaciones (aquí puede explayarse sobre cualquier inquietud que le haya generado la encuesta o algún tema sugerido en ella):

Plan de Estudio, 1993. Contenidos mínimos¹⁷⁸**Introducción a la historia****Contenidos mínimos**

Presentación de la Historia como conocimiento científico en el campo epistemológico de las Ciencias Sociales y en el más amplio de la cultura contemporáneo.

Etapas de la Historia como forma de conocimiento desde su constitución como disciplina profesional autónoma en el siglo XIX a la apertura hacia las Ciencias Sociales y la búsqueda de nuevos conceptos; técnicas y métodos en el siglo XX.

En torno a las definiciones que los historiadores han ofrecido sobre la Historia, distinción entre Historia-objeto e Historia –conocimiento con el objeto de delimitar las características centrales del conocimiento histórico en relación en relación a:

- 1) naturaleza de la relación historiador –hechos históricos, 2) categorías del análisis histórico y 3) vocabulario específico del historiador.

Las tendencias historiográficas del siglo XX: panorama de las alternativas metodológicas contemporáneas de aproximación al pasado con la inclusión de los enfoques más recientes (los Annales, la historiografía marxista, la Historia social, la cuantificación, las mentalidades, la Historia popular, la Historia oral...)

Condiciones sociales de la producción del conocimiento histórico. Utilidad y legitimidad del análisis histórico. El problema de la objetividad: la historiografía y las versiones diferentes sobre el pasado.

Historia General I**Contenidos mínimos**

Límites espaciales y temporales.

Clasificación de los pueblos: criterios lingüísticos.

Periodización –hasta la primera invasión indoeuropea- El segundo milenio hasta la segunda invasión indoeuropea- Los pequeños estados independientes de fines del segundo milenio- Los imperios del primer milenio.

Lineamiento histórico.

Los grandes centros de civilización:

El Estado egipcio desde el reino antiguo hasta el reino medio. Las ciudades-estado súmeras.

Los grandes estados del segundo milenio:

El impacto de la primera invasión indoeuropea en los centros de civilización: Hicsos y Coseos. El nuevo imperio egipcio, su expansión y estructura. La política internacional. La época de El Amarna.

Los eteos: el Reino y el Imperio.

Estados dependientes –Ugarit- La civilización cananea.

Los pequeños estados independientes de fines del segundo milenio.

El impacto de la segunda invasión indoeuropea – El movimiento de los pueblos del norte y del mar. Siria – Palestina- Instalación de hebreos y arameos-

Los hebreos: la monarquía y el cisma.

Los imperios del primer milenio:

El imperio asirio y el neo babilónico: expansión y estructura.

Imperio medo y Imperio persa.

Problemas de la Historia de Oriente.

Problemas cronológicos- Fuentes clásicas e indígenas- La Biblia como fuente histórica- Las escrituras del mundo antiguo y su deciframiento.

Historia General II**Contenidos mínimos**

Historicidad de los poemas homéricos.

La economía jonia.

Modelos de organización política: Licurgo, Solón, Clístenes.

Las guerras médicas: tratamiento circunstanciado de los nueve libros de Heródoto: Metodología, ¿es posible abstraer una teoría de la Historia?

Identificación de los parámetros de la Pentecontetia.

Características del imperialismo ateniense.

Crisis de la polis.

Economía helenística: auge y decadencia.

¹⁷⁸Información extraída del expediente 500-39.088/85 (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP)

Roma:
Estructuras político-social de la monarquía.
Estructura político-social de la República.
 Fundamentación histórica de la ley de las XII Tablas.
La economía esclavista.
 Los Gracos.
 Causas de las guerras civiles.
 La constitución de la monarquía imperial.
 Dioclesiano: sus reformas –interpretación.
 Constitución de Dioclesiano y Constantino.

Historia General III

Contenidos mínimos

1. La transición del mundo antiguo a la Edad Media.
 Crisis del mundo romano: sociedad y economía-Los pueblos bárbaros y el Imperio: organización socio-económica de los pueblos bárbaros. La organización de los pueblos de las estepas. Los godos. Teoría: multiplicidad de la transición. Tipología de las sociedades medievales. Modelos explicativos de la transición.
2. El feudalismo- El Islam-El mundo feudal (siglo VII al X)- La conquista musulmana de la Península Ibérica. Teoría: concepciones: Ganshoff, Bloch, Boutruche, etc. Vasallaje, beneficios, inmunidades, feudalismo clásico y feudalismo marginales- Renta feudal- Relaciones sociales-Periodización.
3. Expansión del feudalismo occidental (siglos XI al XIII)
 Expansión y estructura rural.
 Desarrollo urbano y del comercio.
 Expansión del feudalismo en la Península Ibérica.
 Teoría: Explicaciones tecnológicas - Explicaciones monetarias-Relación entre estructuras sociales, rendimiento, balance demográfico, formas de propiedad y expansión. El problema del desarrollo de las fuerzas productivas- El problema de la economía campesina.
4. La crisis del sistema feudal (siglos XIV y XV)
 Cronología de la crisis. La salida de la crisis. La economía castellana. Teoría: interpretación de la crisis- Modelos- El problema de los factores políticos en el análisis de las sociedades precapitalistas.
5. Las sociedades no europeas
 Sociedades musulmanas- Imperio de Oriente.

Historia General IV

Contenidos mínimos

1. La crisis del sistema económico-social feudal en Europa Occidental.
2. Transformaciones en el sistema de producción urbano y las nuevas condiciones de trabajo.
3. Formación de los estados nacionales y comienzos de la expansión ultramarina.
4. La explotación colonial y la polémica en torno a la acumulación originaria.
5. La política económica imperante (siglos XV a XVIII). Características generales y diferenciaciones nacionales.
6. La expansión colonial de Holanda e Inglaterra y las nuevas formas de explotación.
7. La crisis del siglo XVI. La depresión económica. La crisis social y política. Los conflictos del siglo. Significación de la Paz de Westfalia. La protoindustrialización.
8. Europa en la primera mitad del siglo XVIII. Inglaterra y Francia, consecuencias de la Paz de Utrech y de la Paz de París. Los orígenes de la Revolución Industrial.

Historia General V

Contenidos mínimos

1. Se analiza la quiebra del Antiguo Régimen a partir de la doble Revolución. La revolución industrial y la revolución francesa con la repercusión de ambos fenómenos en Europa y en el resto del mundo.
2. Siguiendo el desarrollo de la Revolución Industrial en Europa, se analizan el avance y consolidación paralela de las grandes ideas fuerza del siglo XIX como el liberalismo, el socialismo y la idea de nacionalidad, enlazados con los momentos claves del proceso histórico 1815 -1848.
3. Se analiza la consolidación del sistema capitalista y la fase de trasmisión hacia el imperialismo, a través de las grandes transformaciones socio-económicas, algunos fenómenos políticos de relevancia en la etapa, como la unidad de Alemania e Italia, y el desarrollo de la **organización obrera** y sus principales corrientes políticas.
4. Se realiza muestreo de algunos fenómenos especiales de las regiones extraeuropeas; Asia y África en

relación especialmente con la escalada del colonialismo a finales del siglo. Se estudia el Japón como caso particular.

Historia General VI

Contenidos mínimos

Los imperialismos: Distintas definiciones; estado actual del problema.
 La coyuntura de la Primera Guerra Mundial.
 La Revolución Rusa. Las dos revoluciones. La teoría de la revolución.
 La crisis de los años '30; recomposición de la estructura productiva. Rearticulación Estado-sociedad.
 La coyuntura de la Segunda Guerra Mundial.
 La oposición Este-Oeste: la Guerra Fría.
 El problema de la descolonización.
 La crisis y el debate en torno al socialismo real. El nuevo orden internacional.

Historia Americana I

Contenidos mínimos

Móviles y condiciones de la expansión europea ultramarina. Modalidades y explicaciones de la conquista. La economía colonial. Producción y organización del espacio económico en Hispanoamérica. Régimen de la tierra y formación de latifundios. Haciendas y plantaciones. El sistema comercial. La organización del trabajo. Población y sociedad colonial. El Estado colonial. Organización territorial y administrativa. Transformaciones en el marco institucional en el siglo XVIII. Las reformas borbónicas: alcances, resultados y consecuencias. Los levantamientos antiespañoles del siglo XVIII. La difusión de la monarquía española y su repercusión en América. Interpretaciones historiográficas sobre la independencia americana.

Historia Americana II

Contenidos mínimos

La crisis del orden colonial y el proceso de independencia. El legado de la guerra. Continuidad y cambios en la realidad económica social. Fragmentación política. La construcción del Estado. Características de los cambios económicos en la segunda mitad del siglo XIX. Las reformas liberales. Mercado, tierra y trabajo. Inversiones extranjeras y exportaciones. El problema de la formación del mercado nacional. La consolidación del Estado Nacional. El imperialismo en América Latina. Tempranos procesos de democratización. Nacionalismo y populismo en América Latina. De la crisis del Estado Oligárquico a la crisis del autoritarismo. De la crisis del modelo agroexportador a la crisis de la deuda externa.

Historia Argentina I

Contenidos mínimos

Configuración espacial de las Provincias Unidas del Río de La Plata. Población y estructura social. El litoral y el interior. La expansión bonaerense. El sistema económico.
 La organización nacional. Proyectos alternativos. Modernización de la estructura política e institucional. Conformación del nuevo sistema de dominación nacional. Formación del Estado Nacional.
 La división internacional del trabajo y la nueva inserción de Argentina en el mercado mundial. Expansión de la economía agroexportadora. Régimen de la tierra y mercado de trabajo. Producción manufacturera e industrial. Actividad comercial. Transportes, finanzas. Expansión de la red ferroviaria. Inversiones extranjeras. La población. La inmigración. Primeras formas de organización obrera.

Historia Argentina II

Contenidos mínimos

Espacio y región en la Argentina moderna. Progreso, crisis y marginalidad.
 Economías regionales: expansión y crisis. Desequilibrio interregional.
 Surgimiento y consolidación de nuevos sectores sociales.
 Ampliación del espectro político.
 El radicalismo en el gobierno.
 Las crisis del '30. Repercusiones a mediano y largo plazo. La crisis de la economía agroexportadora y el intervencionismo del Estado.

La Argentina de post-guerra. Surgimiento y consolidación del peronismo.
 La crisis del '50. El desarrollismo en la economía nacional.
 Agotamiento del proceso de industrialización por sustitución de importaciones.
 El Estado burocrático-autoritario.
 El problema de la deuda externa.
 Dimensiones políticas de la crisis y la inestabilidad.

Prehistoria y Arqueología

Contenidos mínimos

Origen del Hombre: evolución y hominización. Poblamiento de América y Argentina. Cultivo y domesticación en la Argentina, América y el Viejo Mundo. Modelos generales y regionales. Surgimiento del Estado en el Viejo Mundo. Señoríos, bandas y tribus en Argentina. Conceptos y terminología básicos para la comprensión de la materia. El trabajo en la Prehistoria: técnicas y objetos manufacturados especialmente en nuestro territorio.

Análisis de los contenidos mínimos:

Ejemplificamos, por caso, ciertos enunciados que aparecen en la materia Introducción a la Problemática Contemporánea, dentro de esa selección de contenidos en una parte de éstos se indica la realidad social así como los sujetos: “La lectura histórica de la realidad social: las diferentes dimensiones de la realidad social, estructura y sujetos, cambios y continuidades (...) las fuerzas sociales, los partidos y las concepciones políticas” (Plan 2011: 9). En base a esto expresamos, por tanto, que estos señalamientos generales no permiten (por el momento) observar si se contempla o no este tipo de historia investigada. Será materia del siguiente capítulo ahondar en ello.

En el caso de Historia General II, allí se presentan modelos de organización política enunciados con los nombres propios de quienes asumieron los gobiernos¹⁷⁹. También, se alude a caracterizaciones que anticipan un análisis político-social de cada período¹⁸⁰. Respecto a Historia General III, en el Plan 93, también se mencionan temas que invitan a profundizar posteriormente a partir de los Programas. Allí se indica: “Tipología de las sociedades medievales (...) 2. El feudalismo. El Islam. El mundo feudal (Siglos VII -X)”. Asimismo, emergen como sujetos los campesinos, incluidos en el núcleo “los problemas de la economía campesina” y, posteriormente, aparecen mencionadas las sociedades musulmanas. En el Plan 2011, se alude a:

1) Crisis de los siglos V-VII. Germanos y pueblos nómades. Sistema fiscal. Condes y eclesiásticos. Relaciones sociales. Reciprocidad. Modelos interpretativos. 2) Organización social del mundo islámico. Tributación y comercio. 3) Formación de las relaciones feudales. Dominio clásico carolingio. Parentesco y familia. Adquisiciones de propiedades. Esclavos y siervos. Comercio y desarrollo protourbano. 4) Formación del señorío banal. Interpretaciones. Relaciones de parentesco en la nobleza” (Plan 2011:10).

Destacamos estas temáticas ya que enunciar, por ejemplo, el mundo Islam, el correlato de esto resulta visibilizar el rol de la mujer en dicho espacio, se indica las relaciones de parentesco y familia, así como la referencia explícita de campesinos y siervos.

Referenciamos, por su parte, la materia Historia Argentina II. Destacamos de ésta algunos contenidos mínimos que aparecen en el Plan 93:

“Espacio y región en la Argentina moderna. Progreso, crisis y marginalidad. Economías regionales: expansión y crisis. Desequilibrio interregional. Surgimiento y consolidación de nuevos sectores sociales. Ampliación del espectro político. El radicalismo en el gobierno. Las crisis del '30. Repercusiones a mediano y largo plazo. La crisis de la economía agroexportadora y el intervencionismo del Estado...” (Exp. 500-39.088/85: Folio 128).

Posteriormente la materia presenta una gran modificación (resulta prudente recordar la reconfiguración del área al crearse la materia Historia Argentina III, lo cual supone entonces la reorganización de los contenidos a abordar). Los contenidos mínimos del Plan 2011 destaca, por ejemplo, a las comunidades indígenas y se explicita su invisibilización.

¹⁷⁹Ejemplo: “los modelos de organización política: Licurgo, Solón, Clístenes” (Exp 500-39.088/86 Folio 130) y, para el período romano, se referencia a: “Los Gracos (...) Dioclesiano: sus reformas - Interpretación. Constitución de Dioclesiano y Constantino” (Plan 1993. Folio 130)

¹⁸⁰En el Plan 2011, afloran también enunciados globales por las propias características que reúnen los contenidos mínimos. Allí, se menciona: “Modelos de organización política: legisladores y tiranos. La democracia radical ateniense. El imperialismo, Pericles y los mecanismos de redistribución económica. La sociedad espartana” (Plan 2011:10).