FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades

Secretaría de Posgrado

Trabajo Final Integrador

El sistema educativo argentino como tecnología de género moderno - colonial: análisis de sus orígenes y configuración desde una perspectiva feminista descolonial

María Victoria Dappello

Directora: Dra. Viviana Seoane

Ensenada, mayo de 2022

Índice

Introducción……4

Capítulo 1. Construyendo un punto de vista feminista descolonial para el estudio de la política educativa……..8

El proyecto moderno-colonial……..10

Colonialidad de género, patriarcado colonial moderno y entronque de patriarcados en Abya Yala……13

Blanqueamiento en Abya Yala……19

Primeras aproximaciones para leer la teoría política y la política educativa en clave feminista descolonial ……..21

Capítulo 2. Los genocidios fundantes del sistema-mundo moderno colonial y de América Latina como tal……...24

La caza de brujas y el genocidio indígena en la construcción del proyecto moderno-colonial……....24

La colonización de las sexualidades y la sexualidad racializada…….29

La continuidad de los genocidios fundantes: contextos represivos en Abya Yala en el siglo XX……...32

Contextos represivos en Abya Yala hoy: derechas conservadoras y dominación neoliberal……38

Capítulo 3. Estados nacionales y sistemas educativos en Abya Yala: articulaciones de la dominación moderno-colonial……41

Los estados nacionales en el proyecto moderno-colonial……41

Estado - Nación en Abya Yala……44

Estado - Nación moderno colonial y políticas sexo-raciales en Abya Yala……47

Los sistemas educativos nacionales en el proyecto moderno colonial…….51

Sistemas educativos en Abya Yala…….....53

Capítulo 4. El sistema educativo argentino como tecnología de género moderno colonial……55

¿Por qué definir al sistema educativo como una tecnología de género moderno-colonial?.....55

Acerca de la configuración del sistema educativo argentino……57

La producción de cuerpos y subjetividades a través del sistema educativo argentino……..59

Consideraciones Finales……72

Referencias bibliográficas……79

Fuentes……..……89

Introducción

¿Qué aportes pueden realizar las perspectivas feministas descoloniales, comunitarias y disidentes al campo de la educación y particularmente a la comprensión de las funciones atribuidas a los sistemas educativos del continente en sus orígenes? ¿Qué especificidades supone el caso argentino? Entonces, si lo re-visamos desde estas perspectivas ¿Qué cuerpos y subjetividades intentó producir el sistema educativo argentino en su conformación y consolidación a través de las políticas curriculares y de los discursos político-pedagógicos?

Estas preguntas iniciales surgen a partir de mi tránsito por la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades en diálogo con las preocupaciones que desde hace un tiempo tenemos al interior de la cátedra de Política y Legislación de la Educación, FaHCE – UNLP[1] de la cual formo parte. En este sentido, venimos llevando adelante un proceso de revisión y reflexión sobre nuestra propia formación y praxis docente -en tanto praxis política- que sea situada y habilite una mirada sobre la educación anticolonial y por lo tanto antirracista, anticapitalista y antipatriarcal. Esto supone entonces re-pensar no sólo los modos en que enseñamos sino qué enseñamos. Por eso, los análisis y reflexiones que se presentan aquí son producto de lecturas, debates con compañerxs y de pensamientos que se encuentran en tensión constante, propia de la dificultad que reviste todo intento por descolonizarse.

El recorte y recorrido de indagación surge de la búsqueda, en el marco de la cátedra, de textos que ofrezcan a lxs estudiantes herramientas que posibiliten asumir una posición crítica respecto del relato de emancipación social y cultural con el que se asocia a la modernidad y al surgimiento de los sistemas educativos nacionales como su producto, así como favorecer un análisis situado e interseccional de la política educativa, tanto como revisar las prácticas docentes en esta clave. Si bien existe bibliografía que puesta en diálogo nos permite construir un marco referencial en esta línea, no encontramos bibliografía específica que aborde esta cuestión de manera interseccional para el caso del sistema educativo argentino en el período de su formulación.

[1] Asignatura que conforma el plan de estudios de los profesorados y licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Educación Física, y en la que me desempeño como Ayudante Diplomada desde el año 2013.

Reconstruir los orígenes del sistema educativo nacional en esta clave permitirá evidenciar la matriz de poder común que opera hasta nuestros días. La escuela reedita permanentemente el patrón civilizatorio impuesto en la conquista. Aun cuando las perspectivas pedagógicas y las políticas educativas se han ido modificando prevalece la mirada occidentalizada[2]. Entonces, surge otra pregunta ¿es posible, pensar la construcción de políticas educativas desde epistemologías feministas contra-hegemónicas descoloniales cuando la escuela misma y el Estado se asientan en una estructura de poder colonial?

Desentrañar el sustrato clasista, nor-euro y androcentrado de las políticas de la educación que dieron forma al sistema educativo y lo consolidaron colabora en la construcción de marcos referenciales para pensar políticas educativas -desde abajo – disruptivas de la lógica moderno-colonial que comprometan la transformación del sistema y que necesariamente esté vinculada, cuanto menos, a poner en discusión –desde una perspectiva intercultural crítica -la noción de Estado Nacional. Experiencias situadas de procesos de descolonización educativa como en el caso de Bolivia[3] resultan fundamentales para estos propósitos.

Es importante destacar, entonces, que esto no supone una cuestión aditiva sino una transformación epistemológica del modo en que se interpreta y se construye conocimiento en el campo[4]. Considero relevante esto por cuanto acontece que cuando se incorporan miradas feministas éstas suelen ser las de las vertientes hegemónicas como parámetro y las perspectivas contra-hegemónicas situadas geopolíticamente en el Sur global ocupan un lugar todavía más marginal dentro los programas universitarios al ser presentadas como teorías y praxis que se desprenden histórica e intelectualmente del feminismo norcéntrico. En este sentido, resulta fundamental poner en debate cuáles son las voces autorizadas en la producción de conocimiento o en términos de Alonso y Díaz (2012) quiénes tienen el privilegio epistémico de enunciar y cuáles son los formatos válidos para la circulación de esos saberes.

Asumir esta perspectiva supone además reconocer las tensiones y debates que se producen en su interior. Por lo que este trabajo intentará poner en articulación dichos

[2] Este tema se ampliará hacia el final de este trabajo.
[3] Es importante destacar que las políticas de la educación de descolonización o deshispanización comenzadas durante el gobierno de Evo Morales – primer indígena en ocupar la presidencia en Bolivia - responden a un proyecto más amplio de transformación desde un Estado Nacional hacia un Estado plurinacional.
[4] Esto no supone desconocer el carácter moderno colonial de la división de los saberes en disciplinas y campos.

posicionamientos y a la vez dar cuenta de las propias contradicciones y dificultades que implica asumirse como investigadorx en el marco de un sistema que reproduce la lógica moderno-colonial de producción académica. En tanto, requiere revisar los propios privilegios, el lugar desde donde se habla, desde donde se piensa y actúa.

La deconstrucción de nuestra occidentalidad resulta un desafío que no se produce sin dificultades. Colocar esta discusión en el campo de la educación resulta fundamental para quienes ejercemos la docencia, sobre todo en tiempos de resistencias a un proyecto global neoliberal que reedita y potencia las formas en que se expresa la colonialidad en cada aspecto de la existencia.

Procuro en este trabajo plantear que el sistema educativo argentino se constituyó como una tecnología de género moderno colonial, en tanto red compleja y estructura de poder, que colaboró de manera fundamental en un proceso de colonización epistémica (que aún no ha cesado) y con ella en la construcción, de manera anudada, de subjetividades y corporalidades blanquizadas y generizadas desde los patrones eurocentrados en el marco de la consolidación del Estado Nación (1853 – 1920). Para ello, buscaré poner en diálogo aportes teóricos, estudios empíricos y fuentes documentales desde una perspectiva feminista contra-hegemónica situada geopolíticamente en Abya Yala que permitan aproximarnos a esta idea. Hago la aclaración de contra-hegemónica porque considero que perspectiva feminista a secas oculta las tensiones y las formas en que la matriz de poder colonial opera a través de los feminismos hegemónicos blancos y esencialistas.

Se asumirá como perspectiva metodológica y política a la interseccionalidad localizada y contextualizada (Viveros Vigoya, 2016a) que, particularmente y para los propósitos de este escrito, permitirá cuestionar "las subordinaciones y dominaciones que tienen sus bases históricas en las normativas y construcciones sociales privilegiadas, para el sujeto masculino blanco, heterosexual y propietario" (Rodríguez, Migliaro y Díaz Lozano, 2019, p. 4).

El trabajo se estructura en cuatro capítulos. El primero presenta las coordenadas teórico-políticas desde las que parto para construir una mirada feminista descolonial de la política educativa y, de modo más amplio, del campo de la educación. En el segundo capítulo analizo la caza de brujas y la matanza indígena durante la conquista como genocidios articulados en torno a la construcción y consolidación del orden moderno-colonial como aproximación para explicar las bases sobre las que descansa el Estado-Nación como estructura de poder colonial y los sistemas educativos nacionales como su

producto. Posteriormente, establezco continuidades con los contextos represivos que se sucedieron en Abya Yala hasta la actualidad. El tercer capítulo condensa los procesos de formación de los estados nacionales europeos y los modos en que esta estructura de poder moderno-colonial se instaló como organización política hegemónica en Abya Yala luego de las independencias de la colonia. Luego y en este contexto, profundizo en el surgimiento de los sistemas educativos nacionales, sus características y los modos en que funcionaron como redes complejas de expansión del eurocentrismo en nuestras tierras y, consecuentemente, como artefactos de colonización epistémica. En el cuarto y último capítulo desarrollo la idea, en continuidad con el capítulo anterior, de que el sistema educativo argentino se constituyó como una tecnología género moderno-colonial. A partir del análisis de fuentes documentales y de estudios empíricos que indagaron sobre los libros escolares de la época, examino las formas en que los discursos género-raciales instalados a partir de la modernidad-colonial dieron sustento a la política educativa durante el período de configuración y consolidación del sistema educativo argentino y cómo se materializaron en contenidos a enseñar. Finalmente, presento algunas conclusiones provisorias, así como dejo abiertas preguntas que podrán ser objeto de próximos trabajos.

CAPÍTULO 1

Construyendo un punto de vista feminista descolonial para el estudio de la política educativa

El campo de la política educativa -así como todo campo de saberes- no constituye un espacio neutral y no se construye en el vacío sino desde perspectivas teórico-metodológicas específicas. Como expresa Haraway (1995), es necesario el reconocimiento de la parcialidad de la perspectiva que construya conocimiento situado y crítico como vía para una visión objetiva. Entendida la objetividad como racionalidad posicionada, es decir como conversaciones sensibles al poder desde un determinado lugar. Por eso, la cuestión de hacer visible el posicionamiento de quien investiga es fundamental.

Considero, entonces, relevante iniciar dando cuenta desde qué marcos interpretativos pienso y escribo este texto. Suscribo a las vertientes feministas (y también aquellas que no se nominan de este modo) descoloniales, comunitarias, populares y disidentes organizadas en torno a proyectos políticos de resistencia a todas las formas de opresión, entendidas de modo imbricado y no jerarquizado (Korol, 2016).

En este sentido, las feministas afroamericanas han sido las primeras en criticar, como colectivo, al feminismo blanco por reproducir una visión eurocentrada al referir en sus reivindicaciones a "las mujeres" en términos universales, bajo la idea de una opresión de género compartida por todas (hooks, 1984). Pusieron de manifiesto que la opresión y dominación no sólo se explican por el género por lo que resulta imprescindible entonces, el desarrollo de análisis interseccionales entre "raza", clase, género y sexualidad.

En nuestras tierras, ya en 1975 Domitila Barrios, una mujer boliviana de las minas, daba cuenta de la necesidad de advertir estas cuestiones en su reconocida intervención en la Tribuna del evento por el Año Internacional de la Mujer celebrado en México y ante la insistencia de la presidenta de una de las delegaciones participantes que le pedía que no hablara de su pueblo sino de los problemas de "todas" las mujeres.[5] Domitila dijo:

[5] La insistencia de la señora que le recriminaba a Domitila que no estaba hablando de los problemas de las mujeres surge en el marco de la discusión que minutos antes había comenzado Domitila con Betty Friedan, reconocida feminista estadounidense, a raíz de la acusación de esta última respecto de que la delegación boliviana tenía una actitud belicosa y que no se preocupaba por los problemas femeninos.

> Pero, si me permite, voy a empezar. Señora, hace una semana que yo la conozco a usted. Cada mañana usted llega con un traje diferente; y, sin embargo, yo no. Cada día llega usted pintada y peinada como quien tiene tiempo de pasar en una peluquería bien elegante y puede gastar buena plata en eso; y, sin embargo, yo no. Yo veo que usted tiene cada tarde un chofer en un carro esperándola a la puerta de este local para recogerla a su casa; y, sin embargo, yo no. Y para presentarse aquí como se presenta, estoy segura de que usted vive en una vivienda bien elegante, en un barrio también elegante, ¿no? Y, sin embargo, nosotras las mujeres de los mineros, tenemos solamente una pequeña vivienda prestada y cuando se muere nuestro esposo o se enferma o lo retiran de la empresa, tenemos noventa días para abandonar la vivienda y estamos en la calle. Ahora, señora, dígame: ¿tiene usted algo semejante a mi situación? ¿Tengo yo algo semejante a su situación de usted? Entonces, ¿de qué igualdad vamos a hablar entre nosotras? ¿Si usted y yo no nos parecemos, si usted y yo somos tan diferentes? Nosotras no podemos, en este momento, ser iguales, aun como mujeres, ¿no le parece?' (Viezzer, 2013, p. 396)

Esta conciencia a partir de las experiencias, acerca de los modos diferenciales en que operan las distintas, simultáneas e imbricadas formas de opresión sobre nuestros cuerpos-territorio precedió a la aparición académica del término interseccionalidad, acuñado por Crenshaw en 1989 en el contexto jurídico y a sus múltiples teorizaciones y críticas (Hill Collins, 2000; Hankok, 2007; Dorlin, 2009; Lugones, 2005; citadas en Viveros Vigoya, 2016a). La perspectiva interseccional se convirtió rápidamente en un discurso extendido y en ocasiones desprendido de su contexto de producción histórica y geopolítica. En este sentido, asumo la observación que nos hace Viveros Vigoya (2016a) respecto del peligro de convertir a la interseccionalidad en una prescripción fija de entrecruzamientos y efectos. Para la construcción de una mirada de la política educativa que parta desde epistemologías del sur no se puede asumir, teórica ni políticamente, que las desigualdades de género y raza y sus articulaciones son universales en la medida en que las relaciones sociales están imbricadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de muy variadas maneras (Viveros Vigoya, 2016a). Por lo tanto, entiendo a la interseccionalidad como una forma de interrogar mi objeto de indagación que "posibilita enfocar cómo las formas de dominación se imbrican, se anudan como fibras de un telar, y operan tanto estructural como históricamente en un tiempo-espacio dado" (Rodríguez, Migliaro y Díaz Lozano, 2019, p. 13).

Particularmente, me inscribo en los feminismos contra-hegemónicos situados geopolíticamente en Abya Yala. Aunque surgen desde distintos lugares de enunciación,

confluyen en la crítica al feminismo blanco ilustrado y a la construcción pretendidamente universal de "la mujer" como su sujeto político al igual que lo hacen las feministas negras y las de color.

Dentro de los feminismos contra-hegemónicos del continente, mi posicionamiento comienza a configurarse a partir del acercamiento a los debates dados por las feministas descoloniales. Como señala Curiel (2020) el feminismo descolonial se nutre de "todas las corrientes críticas feministas, como el feminismo antirracista, de origen indígena, de los pueblos, de las comunidades" (párr.15). Espinosa (2016) describe la especificidad de esta corriente en estos términos:

> (…) avanza poniendo en duda la unidad de "las mujeres" (…) de una manera radicalmente inédita, de forma que ya es imposible reconstituirla nuevamente. Pero, además, –y es aquí el punto de inflexión desde donde ya no es posible volver atrás el feminismo en su complicidad con la apuesta descolonial hace suya la tarea de reinterpretación de la historia en clave crítica a la modernidad, ya no sólo por su androcentrismo y misoginia, como lo ha hecho la epistemología feminista clásica, sino dado su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico (p.144).

Siguiendo esta línea argumentativa, en los próximos apartados del capítulo presento los aportes desde los cuales parto para construir un punto de vista feminista descolonial de la política educativa y de modo más amplio, del campo de la educación.

El proyecto moderno-colonial

Si bien existe amplio consenso en los hechos que dieron origen a la modernidad, la lectura de los mismos no goza del mismo acuerdo. Tradicionalmente se la asocia a la idea de progreso, emancipación cultural y social. Esta visión es la que ha predominado en la enseñanza escolar. En el campo de las ciencias sociales, se han desarrollado teorías críticas de la modernidad (Foucault, 2001; Bauman, 1999; Hobswawn, 1964; Bendix, 1974, entre otrxs) pero que no han advertido la colonialidad del proyecto moderno.

La teoría descolonial sostiene, al igual que otras vertientes, que la modernidad comienza en 1492 sin embargo, pone el acento en que el proyecto civilizatorio de la modernidad se impuso al mundo a partir de la colonización y destrucción de otras civilizaciones (Dussel, 1996; Quijano, 2000a; Mignolo, 2007). Es decir que este proyecto se presentó en dos caras: la más conocida que muestra a este período como un avance

para la humanidad y la que se nos ha ocultado que tiene que ver con que, para que hayan sido posible el progreso y las revoluciones europeas fue necesario el proceso de colonización y expolio de la vida de otros pueblos.

Esta "cara oculta de la modernidad" ha podido permanecer así dado que la colonización abarcó todos los planos de la existencia. Desde el giro decolonial, esta persistencia se denominó como colonialidad del poder, del ser y del saber. Incluso hasta en la forma de nombrarnos. América constituye el nombre extranjero que los colonizadores le dieron a estas tierras. Si bien, previo a la invasión, hubo múltiples nombres con los que los pueblos llamaron a sus territorios, actualmente hay amplio consenso en nombrar al continente como Abya Yala. En lengua kuna (o también cuna) significa "tierra madura", "tierra viva", "tierra que florece" o "tierra de sangre vital" y es el nombre ancestral que hoy se asume como legítimo en oposición a su nombre extranjero América. Fue recuperado con sentido político, como forma de autodesignación y autodeterminación en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada en Quito en 2004 (Porto-Gonçalves, s/f). Por ello, en este escrito se utilizará la designación Abya Yala, excepto cuando se citen expresiones de autores que no la utilicen o se requiera aludir a la identidad moderno-colonial América.

Por otra parte, nombrar a la modernidad como colonial implica, por un lado, reconocer que esta se inicia y requiere de la colonización de Abya Yala. La conquista de lo que hoy conocemos como América es el primer momento de la modernidad. A partir de allí, dice Quijano (2000a), no solo se reestructura la vida de los pueblos colonizados, sino que se configura un nuevo patrón mundial de dominación. Por primera vez, el modo de dominación es global. La colonización de Abya Yala y la esclavización de la población africana fueron factores centrales -junto con la caza de brujas, como sostiene Federici (2010)- no sólo en la conformación del capitalismo, sino que es la construcción de un otro (América) como inferior lo que permitió la configuración de Europa como su opuesto y por lo tanto como centro de hegemonía política, cultural, económica y epistémica. Porto-Gonçalves (s/f) lo explica del siguiente modo:

> Hay que considerar, por ejemplo, que hasta la invasión de Abya Yala (América), Europa ocupaba un lugar marginal en los grandes circuitos mercantiles, que tenían en Constantinopla uno de sus puntos centrales.
>
> Cuando la ciudad fue tomada por los turcos, en 1453, surgió la necesidad de buscar caminos alternativos, sobre todo por parte de los grandes comerciantes genoveses, que encontraron apoyo político entre las monarquías ibéricas y en la Iglesia Católica Romana.

> Desde entonces, circuitos mercantiles relativamente independientes en el mundo pasaron a ser integrados, incluso conformando el circuito Atlántico en la incorporación de Tawantinsuyu (región del actual Perú, Ecuador y Bolivia, principalmente), de Anahuac (región del actual México y Guatemala, principalmente), de las tierras guaraníes (que comprenden parte de la Argentina, Paraguay, sur de Brasil y Bolivia, principalmente), y Pindorama (nombre con que los tupís designaban a Brasil).
>
> El carácter periférico y marginal de Europa puede verse en el sentido de la expresión "orientarse" ("ir hacia Oriente"), que demuestra la relevancia de Oriente para la época. Así, fue con la incorporación de los pueblos de Abya Yala y su subyugación política, sumados al tráfico y la esclavitud de los negros africanos traídos a este continente, que Europa logró su centralidad. (párr. 8-10)

Hablar de modernidad-colonial supone dar cuenta de que la colonialidad es constitutiva de la modernidad. Aun después de los procesos independentistas y de la finalización de las estructuras administrativas coloniales quedan las secuelas del colonialismo. A esta secuela se la denomina colonialidad. Al respecto Quijano (2000b) sostiene que la modernidad se puede definir como "la fusión de las experiencias del colonialismo y la colonialidad con las necesidades del capitalismo, creando un universo específico de relaciones intersubjetivas de dominación bajo una hegemonía eurocentrada" (p. 343).

De este modo, los aportes de las teorías críticas de la modernidad entendida como posterior o escindida de los procesos de colonización son fundamentales para develar la continuidad de la influencia colonizadora en todos los planos de existencia[6]. Quijano (2000a) sostiene que es la idea de raza, asociada a los rasgos fenotípicos[7], la que generó una línea divisoria entre ser (Europa) y no ser (América) que permitió jerarquizar a las personas. Lugones (2008), feminista descolonial, revisa este planteo e introduce la idea de que fueron la raza y el género de manera imbricada las que determinaron la oposición

[6] Desde la perspectiva de Dussel (citado en Ciriza 2015, p. 97) "la modernidad temprana, durante la cual se produce la emergencia del capitalismo, se inicia con la constitución del sistema-mundo en 1492. Consecuencia de la integración del continente denominado América es también la organización de diversas periferias a lo largo de los siglos: la América Central y del Sur en los siglos XV y XVI, a los que se incorporan América del Norte en el XVII, el mundo musulmán, el África bantú y Asia del Sur en el XIX. Hacia fines del siglo XVII, durante el ciclo económico de la revolución industrial, se inicia la segunda etapa de la modernidad en la cual se produce el pensamiento ilustrado".

[7] Otra interpretación posible en cuanto a la diferencia colonial la aporta Hanna Arendt (citada en Mbembé, 2011) al sostener que la misma se basó más en la relación con la naturaleza que tenían los colonizados que por su color de piel o rasgos. Es decir, vivir como parte integrante de la naturaleza fue leído por los colonizadores como falta de características específicas de humanidad.

inicial humano – no humano. Por tanto, fue la articulación de la perspectiva feminista contra-hegemónica con la teoría descolonial lo que permitió la comprensión de que tanto la generización en términos dicotómicos, occidentales y como ordenadora social así como la raza son sistemas creados e impuestos dentro del proceso de colonización cuya fuerza radica en la introducción de categorías sociales que se oponen de manera binaria y jerárquica, donde la distinción entre humano y no-humano constituye la oposición inicial (Lugones, 2008). Ésta sirvió para justificar la esclavitud y el genocidio, tanto de los pueblos colonizados como también de parte de las poblaciones en Europa, en especial de las mujeres, durante la transición al capitalismo cuyo ejemplo más notable es la extensión de la caza de brujas a las colonias americanas (Federici, 2010).

Colonialidad de género, patriarcado colonial moderno y entronque de patriarcados en Abya Yala

Al interior de los feminismos contra-hegemónicos del continente existen múltiples y variados debates. Uno de ellos, en torno al género antes y después de la colonización de Abya Yala. Este tópico resulta central en el desarrollo de este trabajo para comprender la génesis y características de los discursos y contenidos de la educación escolarizada en el marco del sistema educativo argentino. Se presentan en este apartado cuatro posicionamientos al respecto.

Los estudios de María Lugones son de gran relevancia puesto que introduce los conceptos de colonialidad de género y sistema de género moderno colonial. En su texto "Colonialidad y género" (2008) se propone articular dos marcos interpretativos que, considera, no han sido desarrollados suficientemente de manera conjunta: por un lado, el de las feministas de color en su crítica al feminismo blanco hegemónico por ocultar bajo el paraguas de la categoría mujer como universal y del género como opresión principal las múltiples opresiones que se producen al considerar el lugar de "raza", clase, género y sexualidad. Y, por otro lado, el marco interpretativo desarrollado por las corrientes decoloniales, particularmente toma el concepto colonialidad del poder introducido por Quijano, para re-discutir el modo en que el autor comprende la intersección entre raza y género.

El entrelazamiento de ambos análisis le permite llegar a lo que denomina *sistema moderno/colonial de género*. La autora sostiene que tanto el género como la raza son sistemas creados e impuestos dentro del proceso de colonización cuya fuerza radica en la

introducción de categorías sociales que se oponen de manera binaria y jerárquica. La colonización significó entonces, la imposición de un sistema de género según la visión europea en conjunción con formas de clasificar a las personas (racialización de las relaciones sociales).

Concibe a la jerarquía dicotómica entre lo humano y lo no humano como la dicotomía central de la modernidad colonial. Esta distinción estaba acompañada de otras como hombre y mujer y se convirtió en la marca de lo humano y de la civilización. Mientras sólo los civilizados eran hombres y mujeres, los pueblos indígenas de nuestro continente y los africanos esclavizados se clasificaban como no humanos incontrolablemente sexuales y salvajes.

De esta división entre lo humano y no humano se desprenden las categorías de clasificación social raza-género que sirvieron además para justificar el "libre" acceso a los cuerpos de las "hembras" colonizadas por parte de los "hombres" colonizadores. La autora desarrolla el concepto de sistema moderno colonial de género para describir entonces la profunda influencia colonizadora al introducir estas categorías dicotómicas en todos los aspectos de nuestra existencia.

A lo largo del texto la autora da cuenta de las formas de organización comunal pre-conquista, basándose en investigaciones como las de la antropóloga nigeriana Oyewumi en la comunidad yoruba en África y las de Allen en los pueblos indígenas del norte de lo que hoy conocemos como América, entre otras. Toma de Oyewumi el análisis del impacto que supuso la introducción de las estructuras del Estado colonial – patriarcal con su maquinaria burocrática y legal en su comunidad. Entre ellas, la creación de la categoría "mujer" como reconocible anatómicamente y subordinada al hombre y por lo tanto la identificación del poder del Estado como un poder masculino que excluye a las mujeres de las estructuras estatales; es decir que supone la sujeción de las mujeres. Oyewumi (citada en Fausto-Sterling, 2006) sostiene que la imposición de un sistema de género, a través del colonialismo, puede alterar nuestra comprensión de las diferencias étnicas y raciales; y pone como ejemplo que en la cultura yoruba es la veteranía y no el género, la que organiza la estructura social. Asegura que la intelectualidad africana a menudo importa las categorías de género europeas y al escribir sobre cualquier sociedad a través de una perspectiva de género, lxs intelectuales necesariamente introducen el

género en esa sociedad, de manera que la intelectualidad está implicada en el proceso de formación del género[8].

Estos y otros argumentos le permiten a Lugones sostener que, en la organización de la vida previa a la colonización de los pueblos analizados no existió el género entendido en términos occidentales que organizara las relaciones intersubjetivas, por lo que el patriarcado supone una introducción colonial, es decir lo que llama *colonialidad de género*.

En este sentido y como se señaló al principio del apartado, existen distintas posturas al interior de los feminismos contra-hegemónicos del continente en torno a la cuestión del género antes y después de la colonización. Por una parte, la posición de María Lugones que recién mencionamos, por otro, la representada por Rita Segato (2011) que afirma la existencia de un patriarcado de baja intensidad en las sociedades pre-intrusión de estas tierras y que la conquista instaló un *patriarcado de alta intensidad o patriarcado colonial moderno*. Para la autora se trata de una infiltración de un sistema de género en otro y por tanto una transformación del sistema de género del orden pre-intrusión. Considera que el género puede iluminar todos los otros aspectos de las transformaciones de la vida comunal al ser captada por el orden colonial moderno.

Para explicar por qué considera que es posible hablar de un patriarcado de baja intensidad en el mundo pre-intrusión de pueblos indígenas y afrodescendientes refiere a lo siguiente

> Datos documentales, históricos y etnográficos del mundo tribal, muestran la existencia de estructuras reconocibles de diferencia, semejantes a lo que llamamos relaciones de género en la modernidad, conteniendo jerarquías claras de prestigio entre la masculinidad y la feminidad, representados por figuras que pueden ser entendidas como hombres y mujeres. A pesar del carácter reconocible de las posiciones de género, en ese mundo son más frecuentes las aberturas al tránsito y circulación entre esas posiciones que se encuentran interdictas en su equivalente moderno occidental. (Segato, 2011, p.13)

[8] Fausto – Sterling (2006) refiere respecto del trabajo de Oyewumi: "Su propio análisis detallado de la cultura yoruba evidencia que la edad relativa es un organizador social mucho más significativo que el sexo. Por ejemplo, los pronombres de la lengua yoruba no indican el sexo, sino si el aludido es mayor o menor que el hablante. Lo que piensan sobre cómo funciona el mundo configura el conocimiento del mundo que producen los pensadores; y ese conocimiento afecta a su vez al mundo. Si la tradición intelectual de su país la hubieran construido pensadores yorubas, afirma Oyewumi, «la veteranía prevalecería sobre el género»" (p. 36).

Así, sostiene que lo que se produjo fue "el agravamiento e intensificación de las jerarquías que formaban parte del orden comunitario pre-intrusión" (pp.9-10). Se configura una hibridación, primero con el orden colonial y después republicano que exacerbó las jerarquías que ya existían al interior de estas comunidades: las de casta, estatus y género. De su argumento podríamos destacar dos aspectos que resultan gráficos para comprender cómo se da este agravamiento o cómo un patriarcado de baja intensidad vira hacia uno de alta intensidad según su perspectiva. En primer lugar, la concepción de espacio público y espacio doméstico y, en segundo lugar, la transformación del dualismo en binarismo. En el mundo - aldea de numerosos pueblos amazónicos y chaqueños, tanto el espacio público como el doméstico están dotados de politicidad. Si bien las mujeres tienen restringida la participación y alocución en el espacio público, su opinión es solicitada para las deliberaciones finales que hacen a la vida colectiva. Al atardecer los hombres interrumpen el parlamento público sin arribar a conclusiones para consultar a las mujeres en el espacio doméstico. Estas consultas no pueden eludirse y en caso de que así sucediera el hombre resulta sancionado. Lo que aquí puede observarse es que, a diferencia del orden colonial moderno, el espacio público como el doméstico están involucrados en las definiciones políticas. Para que la domesticación de las mujeres se convirtiera en una forma de dominación, primero, el espacio doméstico tuvo que ser despojado de su carácter político.

En el mundo andino, la organización es dual. Las decisiones se toman con la aprobación de hombres y mujeres. Aunque el lugar de estas sea acompañar al hombre o aguardar fuera del recinto, ellas hacen llegar su aprobación o no al curso del debate. Aquí lo que explica Segato es que, aunque existe una jerarquía y por tanto desigualdad, mujeres como hombres gozan de plenitud ontológica y política. Ambos, aunque diferentes son completos en sí mismos. Para que el dualismo se convierta en binarismo, uno de los dos términos debe volverse resto, debe ocupar una posición marginal mientras que el otro se vuelve universal, representativo. El binarismo que caracteriza al proyecto moderno colonial produce al hombre como término universal despojando a las mujeres de su lugar en las definiciones políticas.

Si bien esta explicación resulta potente para dimensionar a la masculinización de la política y el binarismo como rasgos del orden moderno colonial, este último también se caracteriza por la comprensión de la existencia de hombres y mujeres como única

posibilidad de inteligibilidad de los cuerpos[9]. En las sociedades pre-invasión las personas intersexuales no necesariamente fueron encasilladas arbitrariamente en una de estas dos opciones, como tampoco fueron vistas como excepción a la norma (Allen, 1992).

Otro posicionamiento es el de las feministas comunitarias que postulan la existencia de un patriarcado originario ancestral y que ante la penetración colonial se produce un *entronque de patriarcados* (Cabnal, 2010; Paredes, 2017), es decir, una realidad nueva producto de las complicidades y alianzas entre varones colonizadores y varones de los pueblos originarios. Esta articulación, aunque desigual, confabula contra las mujeres.

A diferencia de Segato, para el feminismocomunitario[10] no es una cuestión de intensidad sino de conceptualización de lo que consideran patriarcado. Paredes (2017) advierte que su comprensión del patriarcado es diferente a la europea. En su concepción, el patriarcado es el sistema de todas las opresiones que vive la humanidad y la naturaleza, históricamente construidas sobre los cuerpos sexuados de las mujeres. De este modo, no existe lucha más importante que otra ni pueden estar desconectadas entre sí. Tampoco el género es un concepto relacional, sino que constituye "la cárcel que el patriarcado construye sobre los cuerpos de los hombres, sobre los cuerpos de las mujeres y de las personas intersexuales". (p.4)

Asimismo, para considerar las implicancias del entronque patriarcal primero hay que entender que el tiempo de Abya Yala no es el mismo que el de Europa. Es necesario, afirma Paredes, "descentrar el tiempo de la hegemonía colonial (…) para así recuperar el tiempo nuestro" (p. 3). Los patrones de vida de nuestros pueblos no parten de Europa, ni son atrasados respecto de Europa. Previo a la colonización, las mujeres europeas contemporáneas a las de Abya Yala no tenían acceso a la tierra ni al manejo de los ritos, no podían ser portadoras de saberes libremente, debían ser controladas por los hombres o podrían ser acusadas de brujería y tenían vedado el acceso al poder político y militar. Las mujeres de Abya Yala, en cambio, tenían derecho a la tierra. Aunque el reparto era desigual, las mujeres no estaban desprotegidas porque tenían derecho a la herencia. Manejaban la medicina sin que por ello fueran perseguidas, manejaban los ritos de la luna que no pertenecían a los hombres y eran autoridades políticas y militares (Paredes, 2017).

9 Para ampliar esta discusión ver Fausto-Sterling (2006) Duelo a los dualismos. En: *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad.* Editorial Melusina. Barcelona, España y Butler, J. (2002) [1993] *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".* Bs As: Paidós.
10 Feminismocomunitario todo junto, así se nominan. Ver Paredes (2017).

Esto muestra la existencia de un mundo muy distinto pre-invasión y a partir de allí, las consecuencias de la penetración colonial no solo sobre los territorios sino sobre los cuerpos. En sus propias palabras

> El objeto de la colonización, aparte de usufructuar los frutos y productos de los territorios colonizados, también es invadir, someter, imponer, dominar, usufructuar y colonizar los cuerpos de las y los colonizados para tomar sus *ajayus*, sus energías, sus espíritus, sus fuerzas para enajenarlos y ocuparlos, para domarlos, para disciplinarlos y para que obedezcan mandatos y órdenes hasta lograr la internalización de los invasores en nuestros cuerpos, lograr que los invasores se metan en los territorios del cuerpo, de la subjetividad, de las percepciones y de los sentimientos de identidad, placer y deseo.
> (…) La invasión colonial, entonces, no solo penetró territorios de lo que hoy se llama Bolivia, la colonia invadió los cuerpos de las mujeres y hombres que vivían en esta tierra Pachamama, consolidando un entronque patriarcal que fortaleció el sistema de opresiones patriarcal, por lo que hoy tenemos en Bolivia una versión corregida y aumentada del patriarcado. El colonialismo interno, consideramos que constituye uno de los más importantes logros de la colonia, pues se trata de la internalización de los invasores en los cuerpos y *ajayus* de los colonizados, invasión que produce un blanqueamiento de nuestros cuerpos indígenas y nuestras formas de pensamiento también. (Paredes, 2017, p.7)

Aura Cumes, activista maya kaqchikel, discute la idea de un entronque de patriarcados porque, por un lado, hablar de dos patriarcados que se combinan supone pensar que la idea de patriarcado es universal y que es posible interpretar la realidad indígena con las mismas categorías de pensamiento y lenguaje de la dominación. Por otro, entiende que no existieron condiciones similares para pactar entre hombres blancos y hombres indígenas. En este sentido y en línea con el planteo de Lugones considera que

> Si decimos que aquí el patriarcado es colonial y el colonialismo es patriarcal, es porque los colonizadores traían ya una forma de patriarcado y un ensayo de capitalismo que, como ya dije, se forjó en el asesinato de mujeres, la destrucción de la vida comunitaria campesina, la persecución de herejes, moros y judíos. Al llegar aquí, organizan a las sociedades con base en esas premisas, donde existe un sujeto legitimado para someter, matar, quitar y acumular: ese sujeto es el hombre que ha robado para sí la idea de ser humano. Recordemos que estos "seres humanos" negaron tal condición a los habitantes de los Pueblos Originarios en el siglo XVI (Cumes, 2021, p. 20).

Hasta aquí intenté mostrar un debate que sigue abierto. Existen diferencias, pero también puntos en común. A los fines de este trabajo se reconoce la relevancia de los estudios de Lugones y de Cumes para comprender el carácter indisociable del sistema de género del de raza como producto específico de la modernidad colonial. Lo que aquí sostendré es que la forma de organizar las sociedades en Abya Yala antes de su invasión no necesariamente estaban regidas por el género y que la comprensión actual del mismo es producto de la colonización. El concepto de género tal como lo conocemos y la relevancia que se le otorga como ordenador de la vida es eurocentrado y, en este punto, coinciden los posicionamientos de Lugones, Cumes, Cabnal y Paredes. Segato pareciera ir en la misma dirección, sin embargo, considero que lo que analiza como eurocéntrico es el sistema de género que transforma al orden pre-intrusión, pero no así la conceptualización misma del género. Este además cobra, en su perspectiva, un lugar central al considerar que el género se constituye "como categoría central capaz de iluminar todos los otros aspectos de la transformación impuesta a la vida de las comunidades al ser captadas por el nuevo orden colonial moderno" (p.12). Por lo que, el género adquiere jerarquía respecto de otras opresiones.

Por otra parte, cabe destacar que sus análisis se centran en el caso de Segato en pueblos de lo que hoy es América del Sur, así como las feministas comunitarias a través de Cabnal y Paredes refieren, particularmente, a territorios de lo que actualmente conocemos como Guatemala y Bolivia, respectivamente. Lugones, en cambio, se basa en estudios realizados en América del Norte y en África; y Cumes en el pueblo maya kaqchikel situado en la actual Guatemala. En razón de ello, podríamos decir que los cuatro posicionamientos pueden coexistir en ciertos aspectos si se considera que sus conclusiones derivan de experiencias coloniales particulares. No obstante, son los supuestos de los que parten lo que diferencia a estas posturas, tal como vimos. Por un lado, la concepción de género y por otro, la existencia o no de un patriarcado en Abya Yala y otros territorios colonizados previo a la invasión; y en caso de que existiese cómo se conceptualiza y qué características tiene ese patriarcado.

Blanqueamiento en Abya Yala

Una categoría central que aportan los feminismos contra-hegemónicos de Abya Yala para comprender la profundidad de la influencia colonizadora en nuestros cuerpos y nuestro imaginario es la de blanqueamiento. En el marco de la conformación de los

estados nacionales, el blanqueamiento de la población constituyó un objetivo central por cuanto fue equiparado con la civilización y el progreso. Los sistemas educativos constituyeron una tecnología privilegiada para su expansión (Espinosa, 2014).

Comprenderé al blanqueamiento o blanquización en los términos de Viveros Vigoya (2016b)

> (…) entiendo por blanqueamiento la búsqueda de escapar de lo "negro" para asegurarse una mejor forma de existencia social en un contexto que valora lo "blanco" como sinónimo de progreso, civilización y belleza. Esta búsqueda se lleva a cabo de dos modos, primero, a través del mestizaje en un proceso intergeneracional, y, en segundo lugar, a través de la integración a redes sociales no negras. Mientras que el primero es evidente en la apariencia física, estoy más interesada en el segundo, porque revela la dinámica social en juego. (p.18)

En lo que denomina blanqueamiento social, reconoce la actuación de fuerzas ideológicas, sociales y personales. La dimensión ideológica "ha sido construida en relación con una identidad nacional que privilegia lo blanco, o lo que se acerca a él, y restringe el espacio social y simbólico que ocupan las poblaciones indígenas y afrodescendientes" (Viveros Vigoya, 2016b, p.18). La dimensión social está asociada a los mecanismos por los cuales se intenta dispersar, diluir y podríamos sumar invisibilizar o negar lo negro, y la personal se vincula con las prácticas cotidianas que las personas identificadas como no blancas despliegan para acomodarse a los patrones culturales, morales y sociales considerados blancos. Es sobre estas tres dimensiones que actúa el sistema educativo argentino a través de sus políticas educativas, sus discursos pedagógicos y prácticas institucionales. En sus orígenes y consolidación, particularmente, ha operado sobre la dimensión ideológica para traducirse en efectos sociales y personales[11].

Para comprender mejor la especificidad del proceso de blanqueamiento en nuestro continente cabe recuperar lo señalado por Garzón Martínez (2018) al respecto: la blanquitud no refiere a un hecho biológico, sino que constituye un sinónimo de humanidad y entonces, se encuentra siempre articulada a otros dispositivos de

[11] No obstante, y más allá de la capacidad de la escuela para "modelar" sujetxs y cuerpos, ésta no ha podido llegar a todxs ni acaparar todos los planos de la existencia de modo completo. Si bien en este trabajo no se profundiza este aspecto, cabe enfatizar la existencia persistente en el tiempo de prácticas de resistencias a la imposición colonial.

dominación. Las experiencias de blanquitud difieren según las historias locales y globales por lo que en Abya Yala "se ha pensado la "limpieza de sangre", la blanquitud y el blanqueamiento usualmente en relación con un mestizaje "hacia arriba", el "problema indígena" y el lugar de lo afro en los relatos e identidad nacional" (p. 7). En este sentido, la autora considera que

> La blanquitud es parte esencial de la construcción geopolítica y discursiva de la AbyaYala en el marco del sistema mundo moderno colonial. Es decir, las historias de la blanquitud y sus encarnaciones, en nuestros territorios y cuerpos, sólo son posibles por una empresa imperialista y de expansión capitalista que necesita, para sus fines, clasificar la población por cuestiones de raza y de identidades raciales como blanco, nativo, negro, identidades geopolíticas como Sur y Norte, instituciones como la colonia, la esclavitud, el mestizaje, la ciudadanía, la modernidad industrial, el estado-nación. (p.7)

Siguiendo lo postulado por Lugones (2008) y Cumes (2021), entenderé al blanqueamiento o blanquización de manera imbricada e indisociable del género.

Primeras aproximaciones para leer la teoría política y la política educativa en clave feminista descolonial

Los feminismos no liberales vienen desarrollando críticas sustanciales a la teoría política clásica. Sin embargo, la colonialidad epistémica y discursiva subyacente en estas teorizaciones no resulta evidenciada en tales críticas la mayoría de las veces.

Dentro de las producciones que cuestionan a la teoría política liberal y también al feminismo liberal por su articulación con los objetivos del capitalismo global, encontramos a Catherine MacKinnon (1995) en su lectura feminista del Estado donde analiza su rol en la producción de jerarquías de género al institucionalizar en la ley el punto de vista masculino o Carol Pateman (1995) con su hipótesis acerca de que el contrato social original es sexual porque es patriarcal en tanto establece la libertad civil de los varones y la sujeción de las mujeres al arrogarse el derecho de su representación. Sin embargo, estas formulaciones, aunque muy potentes, parten de una idea de la organización política occidentalizada y eso no permite visibilizar el lugar del colonialismo tanto en la configuración estatal moderna como en el contrato sobre el que se asienta. Sobre ambos, estado y contrato sexual, voy a extenderme en el próximo

capítulo. Lo que aquí me interesa señalar es que, el contrato sexual del que habla Pateman es un contrato entre hombres blancos, asalariados y ciudadanos que solo pudo darse a costas de la subyugación de otros hombres no-blancos esclavos o reducidos a la servidumbre y de las mujeres de Abya Yala tanto como de las mujeres europeas. Por lo que no solo es un contrato sexual sino a la vez, racial.

En este sentido, para construir una perspectiva feminista descolonial sobre la política y particularmente sobre la política educativa, es preciso reparar en las advertencias que De Sousa Santos (2007) hace al respecto. En primer lugar, la teoría política fue desarrollada en el Norte Global construyendo un marco teórico que se consideró universal y por tanto existe una falta de adecuación a nuestras realidades que no reconoce la existencia del colonialismo. En segundo lugar, existe una distancia entre las teorías de la transformación social desarrolladas por la teoría política del norte respecto de las grandes prácticas transformadoras que desde hace muchos años provienen, principalmente, del sur. Estas, la mayoría de las veces, resultan invisibilizadas o marginadas por parte de los teóricos políticos hegemónicos. En tercer lugar, toda teoría política es monocultural en tanto su contexto de producción es la cultura eurocéntrica por lo que luego no resulta adecuada cuando debe convivir con culturas distintas de la occidental. Y finalmente, la teoría crítica no ha considerado al colonialismo en sus análisis.

A pesar de no conformar el canon académico hegemónico en el campo de la teoría política – precisamente por lo que señala Boaventura de Sousa Santos – desde los feminismos descoloniales, comunitarios y disidentes se vienen realizando aportaciones de gran relevancia como las de Mendoza (2010; 2014) quien postula la *colonialidad de las democracias liberales* para pensar la matriz de dominación colonial que sigue operando en Abya Yala y que alude a las formas de organización política y construcción de los Estado-Nación modernos que producen y reproducen la diferencia colonial. Allí, dice la autora, se funden heterosexismo, sistema de género colonial moderno, capitalismo y democracia liberal. Curiel (2014), Espinosa Miñoso (2014) y Viveros Vigoya (2016b) entre otros análisis, ponen en discusión el mito del mestizaje como relato fundacional de los estados nacionales latinoamericanos y la consecuente negación/exclusión histórica y contemporánea de las naciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como la demostración de que la heterosexualidad constituye un régimen político que incide en las concepciones que se han elaborado sobre las naciones de América Latina y el Caribe. En la misma línea, val flores (2007) realiza su crítica a la definición liberal de ciudadanía

donde la condición de "ciudadano" está asociada, a través de las legislaciones, a un sujeto masculino heterosexual, blanco y burgués.

Por otra parte, producciones de reciente circulación sobre política educativa en Argentina se han propuesto pensar en clave feminista crítica la reconfiguración del sistema educativo y del derecho a la educación en el contexto de gubernamentabilidad neoliberal de los últimos años (Seoane, 2018; Seoane, 2020; Martínez y Seoane, 2020). Entre otros aportes, resulta significativo a los fines de este escrito retomar la discusión en torno a las posibilidades de neoliberalización de los feminismos, particularmente en América Latina. Allí, Seoane (2020) recupera las advertencias sobre los riesgos de que "las luchas y demandas de movimientos populares sean integrados o cooptados por un proyecto que potencia el sentido individual de la vida" (p.103), por ejemplo, a través de los procesos de oenegización que, además han permeado en el sistema educativo. Aunque no se trate del período en estudio estos debates permiten dilucidar la potencia de la matriz colonial para renovarse desde la conquista hasta el presente. El neoliberalismo como necropolítica (Mbembé, 2011) que opera sobre nuestros pueblos constituye la continuidad del proyecto colonizador. Por tanto, colocar estas discusiones en el campo educativo colabora en la construcción de un punto de vista feminista descolonial de la política educativa.

CAPÍTULO 2

Los genocidios fundantes del sistema-mundo moderno colonial y de América Latina como tal

En el presente capítulo, partiré de revisar dos genocidios fundantes del denominado sistema-mundo moderno colonial y que han sido invisibilizados o no reconocidos como tales desde la visión histórica hegemónica: el genocidio indígena en las tierras hoy conocidas como América y la caza de brujas tanto en Europa como Abya Yala. Ambos genocidios deben leerse de manera articulada para comprender las formas en que hoy, como un *continuum*, siguen operando de manera diferencial la violencia política sobre los cuerpos y subjetividades en contextos represivos en nuestras tierras según género, raza, etnia, clase social y generación. Siguiendo lo planteado por Calveiro (2011), consideraré que las democracias no anulan lo represivo, sino que "adquiere formas, intensidades, orientaciones y sentidos diferentes" (p. 112). En este sentido, la idea desarrollada por la feminista anticolonial Brenny Mendoza (2010; 2014) acerca de la *colonialidad de las democracias liberales* puede ser útil para comprender la intensidad de lo represivo en determinados momentos históricos en nuestro continente.

Siguiendo a Segato (2011) los genocidios como tales, por su racionalidad y sistematicidad, son originarios de tiempos modernos y, a su vez, podríamos decir que son parte fundamental en la construcción del propio proyecto moderno colonial.

Este desarrollo pretende explicar las bases sobre las que descansa el Estado-Nación como estructura de poder colonial y los sistemas educativos nacionales como una tecnología de gobierno género-racial compleja y específica surgida en dicho marco.

La caza de brujas y el genocidio indígena en la construcción del proyecto moderno-colonial

Butler (2006) en *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia* se pregunta cuáles son las vidas que importan y cuáles son entonces, también, las muertes que importan. Su preocupación gira en torno a qué es lo que cuenta como humano. En el continente, la cuestión acerca de quienes entran dentro de esta categoría tiene sus inicios en la conquista de nuestros territorios y que los colonizadores llamaron *América*. Para Lugones (2008) la distinción entre humano y no-humano constituye la oposición inicial de la dominación

colonial. Esta distinción sirvió para justificar la esclavitud y el genocidio, tanto de los pueblos colonizados como de parte de las poblaciones en Europa, en especial de las mujeres, durante la transición al capitalismo cuyo ejemplo más notable es la caza de brujas que luego se extendió a las colonias americanas (Federici, 2010). Estas categorías en las que se funda la dominación patriarcal, capitalista y eurocéntrica se han expandido y naturalizado a través de tecnologías que permitieron hegemonizar la forma occidentalizada de concebir y construir conocimiento acerca del mundo que se presentó como neutra, a-histórica y por lo tanto universal; entre ellas la escuela en el marco de los sistemas educativos[12].

La colonización significó entonces, la imposición de un sistema de género según la visión europea en conjunción con formas de clasificar a las personas; con la conquista de América o mejor dicho de Abya Yala se inaugura un proceso de racialización de las relaciones sociales que será fundamental para legitimar la opresión, explotación y exterminio de la población indígena y afrodescendiente, así como construir a Europa como centro de poderío económico y político.

El Requerimiento, texto de 1512 es tal vez el primer documento que legitima y "legaliza" estos crímenes. Era leído en público, ante presencia de un oficial del rey, en español y sin intérprete. En caso de que los pueblos de Abya Yala no cumpliesen con la "solicitud" de lxs invasores todo acto de violencia sería legítimo. Así lo expresa este fragmento del mismo:

[12] Podemos mencionar estudios que han profundizado en estos aspectos, algunos de manera articulada y otros se han centrado en dimensiones específicas. En nuestra región encontramos los aportes de Guacira Lopes Louro (1999) al analizar cómo la escuela ejerce una pedagogía de la sexualidad disciplinando cuerpos, "legitimando determinadas identidades y prácticas sexuales, reprimiendo y marginando otras" (p. 10) pero al mismo tiempo que enseña una sexualidad heterosexual como la norma intenta contenerla hasta la adultez. Son relevantes además las aportaciones de Tadeu Da Silva (2001) quien formula que el currículum escolar constituye un mecanismo de género o artefacto de género que corporiza y produce relaciones de género al mismo tiempo que lo considera como un texto racial.
Por su parte, Connell (2001) en sus investigaciones acerca de las masculinidades hegemónicas sostiene que "el género está embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela" (p. 311) y que estos conjuntos de disposiciones conforman lo que se denomina *régimen de género*. Entre ellas, la simbolización implica (entre otras cosas) la generización de los conocimientos dónde determinadas áreas del curriculum son consideradas como femeninas o masculinas.
En este sentido, en Argentina indagaciones como las de Nari (1995) analizaron asignaturas tales como Economía Doméstica y Puericultura en tanto "saberes femeninos" en los inicios y consolidación del sistema educativo argentino. Mientras tanto, Hernández y Reybet (2005) han estudiado el espacio de la disciplina escolar Educación Física en la construcción de identidad genérica. Aisenstei y Scharagrodsky (2006), examinan la conformación y desarrollo de la educación física escolar en Argentina y su rol en la producción de cuerpos generizados. Fernández Mouján (2010; 2014) aborda los inicios del sistema educativo argentino desde una lectura decolonial de la historia de la educación.

> Por ende, como mejor podemos, os rogamos y requerimos que entendáis bien esto que os hemos dicho, y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al Rey y reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y reyes de esas islas y tierra firme, por virtud de la dicha donación y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos os declaren y prediquen lo susodicho. (párr. 6)
>
> (…)
>
> Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de Sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como Sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos, como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen; y protestamos que las muertes y daños que de ello se siguiesen sea a vuestra culpa y no de Sus Majestades, ni nuestra, ni de estos caballeros que con nosotros vienen. (párr. 8)

Así, la explotación y expoliación humana formaron parte central del proyecto colonialista que sigue vigente (Moncada, 2019). Hoy, se traduce en la trata de personas en general y en el expolio de los cuerpos y territorios de pueblos históricamente oprimidos y en particular de las mujeres a través de la actividad extractivista. Lander (1996, citado en Machado Aráoz, 2015) ha descrito esto como *proceso violento de conquista continuada que no ha concluido*. Desde la invasión de Abya Yala en 1492, sus territorios convertidos en "América" fueron pensados para la extracción. Machado Aráoz lo explica del siguiente modo:

> (…) la noción de extractivismo refiere histórica y geográficamente a la organización/ordenamiento territorial específico de los espacios coloniales –tanto en su fase de colonialismo como en la de colonialidad–. La propia organización económica, política y cultural de ciertos territorios como «zonas de extracción» para destinos remotos de otros –considerados superiores o principales– hunde sus raíces en los orígenes mismos del sistema-mundo moderno, es decir, hace parte de la colonialidad originaria y constitutiva de la moderna geografía del capital. (2015, p.184)

Esto fue posible por la forma en que se consideró no solo a los pueblos del continente sino también a la población africana reducida a la esclavitud y arrancada de

sus tierras. Como sostiene Federici (2010), para la acumulación originaria que hizo posible el capitalismo fueron necesarios: a) procesos de colonización y esclavitud a gran escala: colonización de América y el consecuente expolio de sus recursos, trabajo esclavo de africanxs en América y reducción a la servidumbre de indígenas; b) el despojo de tierras y casas al campesinado europeo que participaba de las luchas anti-feudales; c) la caza de brujas en tanto genocidio de mujeres que logró infundir el terror, debilitar el poder de aquellas que fueron, principalmente, campesinas organizadas ante el avance de la privatización de las tierras y el aumento de impuestos y, por lo tanto, también forjar los ideales de feminidad y domesticidad modernos en los que se sustenta la conformación familiar heterosexual capitalista y entonces; d) el trabajo no pago de las mujeres (patriarcado del salario). Es decir, modernidad y capitalismo son simultáneos.

El capitalismo logró asentarse, además, sobre otra opresión escasamente visibilizada: la explotación de la naturaleza toda y en la apropiación, sometimiento, tortura, mutilación y explotación de los cuerpos de los animales no-humanos para consumo a gran escala, entretenimiento y experimentación científica. Proceso que ha sido, desde ese momento, continuo e intensificado y que se legitima a partir del discurso antropocentrista. Como señala Oliveira (2018) solo es posible des-humanizar en sentido despectivo cuando primero se ha inferiorizado a los animales. Queda pendiente para futuros trabajos profundizar en el rol de la educación en la reproducción de este discurso. Pero, básicamente, me interesa señalar la imposibilidad de disociar unas opresiones de otras.

En tal sentido, la apropiación, destrucción y mercantilización de la naturaleza toda y dentro de ella de los animales no-humanos tiene asidero en lo que Cumes (2021) llama feminización de la naturaleza en el marco del patriarcado colonial:

> Yo encuentro que el núcleo del patriarcado "occidental" radica en haber construido la idea de hombre como sinónimo de ser humano, y la idea de ser humano como equivalente de hombre, lo que hizo bajo destrucción, sangre y muerte durante varios siglos. Cuando el sujeto hombre, no la gente, sino el hombre, se apropia del significado de ser humano, lo hace creando antítesis a las que somete, inferioriza y despoja. Las primeras antitésis fueron las mujeres, diferenciadas a partir del sexo y jerarquizadas como inferiores. De la misma manera, el hombre se disocia de la naturaleza, a quien feminiza; a partir de ello se atribuye la potestad de descubrirla, penetrarla, torturarla y convertirla en mercancía. La

> misma Biblia da al hombre potestad para "enseñorearse" sobre la naturaleza, pero también la ciencia toma estos postulados como fundamento. (pp. 18-19)

Así como se feminiza a la naturaleza, ocurre con los pueblos colonizados. Ochoa (2014) sostiene –a partir del análisis de los debates entre los teólogos Sepúlveda, de las Casas y Vitoria– que el discurso colonial en Abya Yala articuló tres tópicos que funcionaron como explicación y legitimación de la deshumanización de dichos pueblos: la bestialización, la racialización y la feminización de lo indígena lo cual implicó el uso de la violencia misógina genocida contra la población colonizada. A lo largo del trabajo vengo refiriendo a la racialización (Quijano, 2000a; Lugones, 2008) por lo que me detendré en los ejes restantes, aunque esta separación sea solo a los fines analíticos.

Según Ajari (2011), Frantz Fanon comprende a la bestialización en tres sentidos:

> (…) desde un punto de vista científico, la bestia es el *tertium quid* (W.E.B Du Bois) entre el simio y el hombre; desde un punto de vista teológico-jurídico, es el retoño de la bestia del Apocalipsis, el vicioso portador de la maldición de Cam o de la marca de Caín; desde el punto de vista de la economía capitalista y de la división internacional del trabajo, se producen bestias de cargas, se enseña a la negrada a ponerse a trabajar. (p.55)

Esta concepción del otro-colonizado como bestia, es indisociable del proceso de racialización y, como parte de un mismo sistema, de la creación del género como parámetro que jerarquiza y ordena la vida.

La feminización de nuestros pueblos es, para Ochoa (2014), constitutiva del sistema mundo moderno-colonial por cuanto "la misoginia es un elemento sustantivo de la violencia genocida (…)" (p. 18). Lo explica a partir de los aportes de Nelson Maldonado-Torres quien sostiene que los colonizadores no se manejaron aquí con las mismas reglas que en sus tierras. En Abya Yala mantuvieron y naturalizaron una *no-ética de la guerra* como una forma de relación cotidiana. En acuerdo con Joshua Goldstein, Maldonado-Torres entiende a la conquista como una extensión de la violación y explotación de las mujeres en tiempos de guerra. Los pueblos colonizados eran al igual que las mujeres, penetrables. Para ello, primero tuvieron que ser inferiorizadas, anuladas como sujetos de autodeterminación. En tal aspecto, Ochoa (2014) muestra, a través de los discursos analizados, el establecimiento de un paralelismo entre indígenas, mujeres y niñxs en torno a su incapacidad de representarse a sí mismxs en la sociedad. Sepúlveda

fue quien defendió esta idea por lo que, desde su enfoque, la relación de dominio estaría justificada. Desde la perspectiva occidental, lxs indígenas al igual que las mujeres poseyeron una condición de tutela permanente y perpetua. La autora aclara que en el caso de lxs niñxs no es equiparable por cuanto la tutela es una situación transitoria hasta la llegada a la adultez, por lo tanto, no podría hablarse de la infantilización de lxs indígenas sino de su feminización.

La colonización de las sexualidades y la sexualidad racializada

Las formas de organizar los géneros y sexualidades no son, ni han sido siempre iguales. Las sociedades no se rigieron siempre por lo que Butler (2002) denominó matriz de inteligibilidad heterosexual, es decir por la norma que establece una correspondencia secuencial y necesaria entre sexo-género-deseo (por ejemplo: hembra-mujer-heterosexual). Previo a la invasión colonizadora existieron numerosos pueblos indígenas que reconocían la existencia de más de dos géneros[13] y las relaciones de género no se basaban necesariamente en las jerarquías (Miano Borruso, 2002; Lugones, 2011; Allen, 1992; Segato, 2014; Oyěwùmí, 2017).

> (…) pueblos indígenas, como los Warao de Venezuela, Cuna de Panamá, Guayaquís [*Aché*] de Paraguay, Trio de Surinam, Javaés de Brasil y el mundo incaico pre-colombino, entre otros, así como una cantidad de pueblos nativo-norte-americanos y de las primeras naciones canadienses, además de todos los grupos religiosos afro-americanos, incluyen lenguajes y contemplan prácticas transgenéricas estabilizadas, casamientos entre personas que el occidente entiende como siendo del mismo sexo, y otras transitividades de género bloqueadas por el sistema de género absolutamente enyesado de la colonial/modernidad. (Segato, 2014, p.612)

Del mismo modo, la visión acerca de las mujeres que inoculó occidente en nuestras tierras y, que dispositivos de gobierno moderno-coloniales como la escuela difundieron (y aun lo hacen), tiene sus orígenes en la caza de brujas. Este genocidio de mujeres – que se dio de manera contemporánea al exterminio indígena en nuestras tierras, a la subyugación de lxs sobrevivientes y a la esclavización de africanxs en América –

[13] En realidad, de lo que hoy conocemos como género.

tuvo como objetivo destruir su poder social y someterlas a las necesidades de acumulación del incipiente capitalismo[14].

Las mujeres que encajaban dentro de la acusación de brujería eran, en Europa, fundamentalmente campesinas organizadas ante el avance de la privatización de las tierras y el aumento de impuestos[15], mujeres que practicaban la medicina a través de sus saberes ancestrales, mujeres que representaban de algún modo un desafío a las estructuras de poder. A partir del terror se intentó degradar y aleccionar a las que no fueron asesinadas. Por ejemplo, las ejecuciones eran públicas, así como los martirios a los que se las sometía para instalar el miedo en las demás. Se infundió también el temor en los hombres al poder de las mujeres por lo que profundizó las diferencias entre ambos. En palabras de Federici (2010) "fue precisamente en las cámaras de tortura y en las hogueras en las que murieron las brujas donde se forjaron los ideales burgueses de feminidad y domesticidad" (p.255). Siguiendo a la autora, este ideal de domesticidad o modelo de feminidad caracterizó a las mujeres como esposas ideales, castas, pasivas, obedientes, ahorrativas, de pocas palabras y ocupada en sus tareas. Esto mismo se trasladó y se llevó a cabo contra las mujeres de Abya Yala, contra sus saberes y prácticas ancestrales. También contra algunos varones y posiblemente contra aquellxs que no se designaban como varones ni como mujeres.

Como sostiene Viveros Vigoya (2016b), la brujería estuvo estrechamente vinculada a la sexualidad y las prácticas sexuales de las poblaciones racializadas fueron las más sometidas a estricto escrutinio, imponiéndose de este modo y simultáneamente, un orden moral-sexual y racial. Particularmente, las mujeres indígenas, negras y mestizas fueron con frecuencia señaladas como inmorales sexualmente.

[14] Como afirma Silvia Federici (2010), el expolio de las tierras de lxs campesinxs europeos, el disciplinamiento de muchas mujeres europeas a partir de la caza de brujas y luego de mujeres y algunos hombres de América, sumado al trabajo gratuito e incesante generado por la explotación bajo la modalidad de servidumbre de lxs indígenas y de esclavitud de lxs afrodescendientes, sobre todo en las plantaciones, proveyeron las bases para la acumulación originaria que dio lugar al capitalismo. Relegar a las mujeres al ámbito de lo doméstico y en dependencia de los varones tenía como finalidad garantizar la reproducción y crianza de mano de obra.

[15] Silvia Federici alega que "(…) Lo que todavía no se ha reconocido es que la caza de brujas constituyera uno de los acontecimientos más importantes del desarrollo de la sociedad capitalista y de la formación del proletariado moderno. El desencadenamiento de una campaña de terror contra las mujeres, no igualada por ninguna otra persecución, debilitó la capacidad de resistencia del campesinado europeo ante el ataque lanzado en su contra por la aristocracia terrateniente y el Estado; siempre en una época en que la comunidad campesina comenzaba a desintegrarse bajo el impacto combinado de la privatización de la tierra, el aumento de los impuestos y la extensión del control estatal sobre todos los aspectos de la vida social." (2010, p.223)

La extensión de la caza de brujas a nuestros territorios constituyó entonces no solo una de las modalidades en que se llevó a cabo el exterminio de las poblaciones originarias sino además un genocidio específico contra las mujeres.

La violencia sexual fue sistemática durante la conquista. El despojo del estatus de humanxs a lxs personas colonizadas legitimó el acceso irrestricto a los cuerpos de las "hembras" colonizadas por parte de los "hombres" colonizadores (Lugones, 2008). A la vez que la apropiación de los cuerpos de las mujeres colonizadas funcionó como una continuidad de la apropiación de los territorios. Durante la conquista y posteriormente durante la conformación y consolidación de los estados nacionales las violencias sobre mujeres y niñxs funcionó como afrenta al enemigo, un mensaje de hombres para hombres. Pero también las mujeres fueron objeto de "intercambio" en las zonas de frontera. Esto puede servir de ejemplo para mostrar lo que las feministas comunitarias llaman entronque de patriarcados, es decir la nueva realidad patriarcal –que produjo tantos años de colonización – de alianzas y complicidades entre hombres invasores y hombres indígenas originarios. Sin embargo y desde la perspectiva de Cumes (2021) los hombres indígenas no podrían haber sido capaces de entregar a las mujeres por voluntad propia. Considera que las crónicas que relatan estos sucesos al ser escritas por los colonizadores deben ponerse en cuestión. De manera muy clara argumenta a partir de un caso concreto:

> Alvarado fue llevado a juicio a México, en donde le preguntaron por qué había raptado a Súchil; él respondió que se la entregaron como regalo, y es lo que termina constando en la historia oficial. No se dice que el sanguinario colonizador secuestró y torturó a Súchil, sino que ésta le fue entregada. Se repite incansablemente que nuestros pueblos "entregaban" a las mujeres; sin embargo, si así hubiera sido, la "entrega" en todo caso se hacía con gran riesgo de muerte: "nos entregas a esta mujer o todo tu pueblo será arrasado". Así de engañosa es la historia, esconde el perverso sistema de muerte que ponía en marcha la colonización. Posteriormente Pedro de Alvarado declaró en juicio: "Yo rapté a Súchil porque sólo a través de ella podía pasar a conocer los secretos de la tierra". Así como a ella, raptaron a otras mujeres y hombres para someter la tierra. No hubo sencillamente una "entrega" de mujeres en condiciones de igualdad para hacer pactos entre hombres. (p. 22)

La conquista no solo significó la introducción de determinados modelos de masculinidad y feminidad sino el intento de anulación de todas las identidades que no se encasillaban en la norma binaria de género. Así, la invasión de Abya Yala implicó la

colonización de las sexualidades al imponer los mandatos morales de los colonizadores ante la acusación de que las formas de vincularse de los pueblos indígenas eran incivilizadas, bestiales.

Todos estos métodos de aniquilación y blanqueamiento de la población tuvieron como característica la supresión de la memoria ancestral, en tanto eliminación, apropiación o transformación de lo que fue la vida pre-invasión en el sentido en que lo plantea Todorov (2000)[16]. La reconstrucción de esas memorias ancestrales no resulta tan sencilla, en parte por efectos del colonialismo interno que ya era advertido por González Casanova en 1969 (Rivera Cusicanqui, 2010). Por otra parte, el exterminio de parte de la población originaria y la imposición e incorporación forzada a la cultura occidental de quienes sobrevivieron, sumado a las dificultades de la academia – guiada desde parámetros occidentales – para reconocer la confiabilidad de la transmisión oral (Gargallo, 2007) restringe las posibilidades de reconstruir estas cosmovisiones. En efecto, como argumenta Ciriza (2015) no se preserva lo que se considera irrelevante y agrega que la colonialidad del saber "borra las huellas de los y las vencidas privándonos de sus saberes, de sus nombres, de sus concepciones del mundo, de sus lenguas y sus palabras, de los documentos que registran sus historias" (p.86). Como señala Lander con el inicio del colonialismo en Abya Yala "comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario" (2000, p. 6).

La continuidad de los genocidios fundantes: Contextos represivos en Abya Yala en el siglo XX

Me permito hacer un paréntesis para señalar por qué al inicio del capítulo sostuve que estos genocidios fundantes del sistema-mundo moderno colonial comparten una matriz de poder común con los procesos represivos de nuestro pasado reciente y los actuales. Y, por qué considero que es relevante hacer este recorrido, aunque no se trate estrictamente del objeto de este trabajo.

Comencé a pensar en la idea de los genocidios fundantes a propósito de la elaboración del trabajo final de Especialización para el Seminario "Mujeres, historia y memoria" que se dio en simultáneo con el golpe de Estado en Bolivia, en noviembre de

[16] Aunque Todorov refiere a los regímenes totalitarios del siglo XX considero que esta idea bien puede valer para la conquista de Abya Yala.

2019. Mi preocupación estaba puesta en demostrar, desde una perspectiva feminista descolonial, que dicho golpe sumado a la situación de represión y despliegue de las derechas conservadoras que por aquel momento atravesaban otros países de nuestra región, no pueden ser escindidos de la génesis del sistema-mundo moderno colonial y que había allí una continuidad operando, aun en contextos democráticos[17]. Parto de considerar que las formas de organización política y construcción de los Estado-Nación modernos producen y reproducen la diferencia colonial.

Aquí trazaré algunas líneas argumentativas al respecto y, como parte de este *continuum* de la colonial modernidad, en los siguientes capítulos aludiré al plan de exterminio de los pueblos de La Pampa y La Patagonia en la denominada Conquista del Desierto (1879-1885) y a la ocupación militar del Chaco y Formosa (1870-1917)[18] en el marco del proceso de territorialización del Estado-Nación argentino. Ambos genocidios forman parte del recorte espacio-temporal de este trabajo.

Las dictaduras perpetradas durante el siglo XX en Abya Yala se constituyen como la expresión extrema de un sistema de dominación racista-patriarcal-capitalista que opera desde la conquista a esta parte y que se sostiene en la violencia moral que opera en lo cotidiano y en la que se basa el sistema de status (Segato, 2003). Esto que es imperceptiblemente interiorizado, posibilita la formación de discursos explícitamente racistas-sexistas-clasistas que, dadas ciertas condiciones de hegemonía y alianzas histórico-geopolíticamente situadas, emergen como planes sistemáticos de exterminio. En este sentido, no pueden leerse ajenas a aquellos genocidios que tuvieron lugar siglos atrás y cuyos efectos perduran fuertemente, aun en contextos considerados democráticos, donde la violencia sistemática y diferencial sigue operando de manera continua sobre los pueblos indígenas, afrodescendientes, los sectores más empobrecidos, sobre las mujeres y los cuerpos feminizados. De una manera particular sobre aquellas que además pertenecen a los grupos antes mencionados[19]. Los ideales de domesticidad que se grabaron con la sangre de las "brujas" europeas, indígenas y afrodescendientes siglos atrás son los mismos que las dictaduras genocidas del siglo XX reivindicaron y cuya "desviación" fue castigada.

[17] Ver la idea de colonialidad de las democracias liberales (Mendoza, 2010) desarrollada en este escrito.
[18] La resistencia indígena se sostuvo durante dos décadas más.
[19] Estas referencias que vinculan los genocidios en distintos tiempos históricos no desconocen la coyuntura política de cada momento y lugar, sin embargo, desarrollarlas con detalle aquí no sería posible por una cuestión de extensión.

Para el caso de la dictadura cívico-militar eclesiástica y empresarial argentina, Calveiro (citada en Sonderéguer y Correa, 2012) afirma que las mujeres víctimas de terrorismo estatal experimentaron un doble castigo, no sólo por ser consideradas "subversivas" a razón de su militancia sino por transgredir el orden social patriarcal establecido. Al igual que en la colonia, la violencia sexual fue utilizada de manera sistemática como medio de domesticación, como una forma de inscribir en sus cuerpos la "soberanía" del perpetrador (Sonderéguer y Correa, op. cit.).

La desnudez continua, la humillación, las violaciones, los embarazos y los abortos forzados y el sometimiento a la esclavitud sexual fueron utilizados para quebrantar y disciplinar a las mujeres según testimonios recogidos por CLADEM (Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos Humanos de las Mujeres) e INSEGNAR (Instituto de Género, Derecho y Desarrollo de Rosario) en su libro *Grietas en el silencio. Una investigación sobre la violencia sexual.* Como sostiene Segato (2003) la crueldad física tiene su correlato moral y sin desmoralización no hay subordinación posible. Funcionaron como un mensaje hacia las mujeres, pero también como mensajes de afrenta hacia los otros hombres y entre hombres. Así, muchas veces el sufrimiento de las mujeres fue minimizado o invisibilizado. Aparece allí también la idea de traición, particularmente para el caso de las sobrevivientes, "ambos crímenes, violación y traición, nos hablan del desposeimiento de las mujeres, el enfrentamiento de los varones con otros varones, del reforzamiento del estatus masculino" (Sonderéguer, 2012, p.3).

Así como la violencia específica y diferencial contra las mujeres en el marco del terrorismo de Estado fue invisibilizada durante mucho tiempo, más todavía lo fue la perpetrada contra las disidencias sexuales. A pesar de que existen testimonios en los juicios[20] que demuestran que hubo secuestros vinculados a la "subversión" de las normas sexuales más que a la militancia política, hasta hoy activistas siguen reclamando que estos crímenes sean visibilizados en su especificidad y castigados como tales.

Podríamos decir entonces que la violencia diferencial sobre las mujeres y las disidencias ha sido una constante en los contextos de terrorismo estatal, aunque todavía en proceso de visibilización. Del mismo modo, la situación de los pueblos originarios durante la dictadura constituye otro aspecto oculto. Las historias acerca de sus resistencias a los embates de la dictadura, lxs desaparecidxs indígenas y su lugar en el combate en la

[20] Ver testimonios en http://agenciapresentes.org/2019/03/24/memorias-lgbt-en-dictadura-en-la-clandestinidad/ https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-211380-2013-01-08.html

guerra de Malvinas pocas veces han circulado (ENDEPA, 2016)[21]. Tal vez porque las historias que fueron modelando el relato de la Argentina, desde sus comienzos, lxs ha negado como sujetos políticos. La cuestión de la nacionalidad en un sentido occidental impide su visibilización.

Como sostuve al inicio del capítulo los genocidios indígenas han sido invisibilizados o negados como tales bajo denominaciones y relatos que los minimizan y cuando se reconocen se los justifica bajo el paradigma de la peligrosidad. Mucho menos se ha reconocido la violencia sistemática ejercida sobre las mujeres indígenas. Esto nos devuelve a la pregunta de Butler (2006) acerca de cuáles son las muertes que importan y por lo tanto las vidas que cuentan y qué condiciones posibilitaron que algunas matanzas se hicieran más visibles que otras o con más posibilidades de ser denunciadas no solo a nivel local sino internacional.

En el siglo XX se produjeron dos grandes matanzas perpetradas por el Estado argentino que han permanecido silenciadas hasta hace muy poco tiempo. Una es la *Masacre de Napalpí* en 1924 contra la población indígena Qom y Moqoit en Chaco. Siguiendo el análisis de Mignoli y Musante (2018) la Reducción Napalpí, creada en 1911, es la primera de las cuatro colonias que funcionaron como centros de disciplinamiento indígena. Allí, las condiciones de higiene y alimentación, así como el trabajo forzado generaron protestas que pronto fueron mostradas a través de la prensa como posible rebelión indígena que debía ser sofocada en defensa de los colonos y dueños de campos. El discurso del "salvaje" permitió justificar el accionar estatal. El testimonio[22] de Melitona Enrique, sobreviviente, lo retrata así:

> Le sorprendieron a los indígenas. Los masacraron sin saber la razón… Bien temprano llegaron los policías. Se asustaron toda la gente cuando llegaron a la costa. Era una explosión. Muchos murieron de los mocovíes, ancianos, jóvenes y jovencitas. Murieron todas nuestras abuelas. Qué se van a enfrentar al arma de fuego. Iban cayendo las ancianas que estaban cantando. Los cuervos no volaron una semana porque estaban comiendo de los cuerpos. No le dejaban entrar a los indígenas ni para mirar donde estaban los muertos.

[21] ENDEPA: Equipo Nacional de Pastoral Aborigen. Ver nota completa en https://racismoambiental.net.br/2016/03/26/argentina-que-paso-con-los-pueblos-originarios-durante-la-dictadura/.

[22] Testimonio tomado de Mignoli, L. y Musante, M. (2018). "Los cuervos no volaron una semana". La masacre de Napalpí en clave de genocidio. Revista de Estudios sobre Genocidio, 13, 27-46. Página 33. A su vez, lxs autores recuperan el testimonio de J. Chico, J. y Fernández, M. (2008) *Napa'lpí, la voz de la sangre*, Resistencia: Subsecretaría de Cultura.

> Estaba custodiado por la policía. Quién iba a enterrar a los muertos, quedaron ahí en la intemperie. No se permitía enterrarlos.

Precisamente mientras escribo estas líneas, comienza el Juicio por la Verdad de esta matanza. Es decir, 98 años llevó reconocer el genocidio. Como advierte la investigadora Teresa Artieda,[23] es un hecho inédito en la historia argentina al reconocer a esta masacre como crimen de lesa humanidad, en igualdad con otros procesos genocidas juzgados ocurridos en el contexto de la última dictadura militar (1976-1983).

La otra es conocida como la *Masacre de Rincón Bomba* contra el pueblo Pilagá en Formosa en 1947. Así como ocurrió con Napalpí, el discurso del "malón salvaje" que amenazaba a los poblados de colonos fue central para justificar la matanza desatada por la Gendarmería Nacional. De esta manera, un encuentro religioso que se realizaba en el paraje La Bomba, cerca de la ciudad de Las Lomitas fue convertido en un potencial "levantamiento armado indígena" contra la mencionada ciudad (Lenton, Mapelman y Musante, 2020). La masacre, dice Mapelman (2020)

> (…) no solo incluyó un desalojo violento y fusilamientos, sino también violaciones, desapariciones, traslados forzados, torturas, fosas comunes y reducción de los sobrevivientes en colonias.
>
> Ketae (Azucena Camacho) atestiguó que tres ancianos fueron capturados y atados a un árbol para prenderles fuego. Ni´daciye (Solano Caballero) recordó que mientras huían, un "chico grandecito se murió de hambre y tuvimos que dejarlo ahí nomás, en el monte, sin enterrarlo". Ramón Rosa Galván, criollo de Pozo del Tigre, vio como un gendarme le disparó en la cabeza a una criatura que quedó en el suelo después del tiroteo. Noenolé, una niña de doce años, fue violada por Aliaga Pueyrredón. El anciano Kaziemin y una niña de 14 años fueron fusilados cerca de Navagán. (párr.10-11)

En 2019, 72 años después, la Masacre de Rincón Bomba fue declarada como crimen de lesa humanidad.

Entre 1962 y 1996, el Estado guatemalteco con el apoyo de la élite, la Iglesia Católica, Estados Unidos y los grupos paramilitares perpetró un genocidio contra la población maya, principalmente de la etnia ixil. El país se vio sumido en una violencia extrema debido a la convergencia de diversos factores ligados a cuestiones estructurales de larga data y de otros vinculados a la coyuntura político-social guatemalteca e internacional. Históricamente la sociedad guatemalteca se ha caracterizado por una fuerte

[23] Entrevista disponible en https://www.telam.com.ar/notas/202204/589796-nunca-mas--napalpi.html

estratificación y polarización social y el sostenimiento por parte de la élite independentista de relaciones sociales de dominio y explotación -típicamente colonial- de los sectores campesinos, en su mayoría indígenas de distintas comunidades mayas. Sumado a esto, la existencia de un discurso racista fuertemente internalizado que sostenía la discriminación del indígena mantuvo separados y enfrentados a ladinos (criollos, mestizos y mulatos) e indígenas. Los parámetros culturales que definían al "hombre guatemalteco" construyeron al indígena como su alteridad. A estos factores estructurales se les añadieron los propios de la coyuntura guatemalteca e internacional: la revolución de 1944, el contexto de la Guerra Fría y las campañas anticomunistas en América (Adamoli y Flachsland, 2014).

Así como durante la conquista a las mujeres originarias se las redujo al estatuto de no-humanas, aquí también se mantuvo esta idea:

> Las violaciones, las mutilaciones, la explotación sexual, las esterilizaciones a fuerza de violarlas y desgarrarlas, de provocarles abortos forzados, de feticidios -rajarles el vientre y sacar los fetos-, fueron torturas cometidas sistemáticamente por el Ejército y por los paramilitares contra estas mujeres. Mientras se lo hacían, como podrán ver en el Especial, les decían, por ser indígenas, "no son gente, son animales". Muchas de estas mujeres nunca contaron estos crímenes y las que lo hicieron, o se supo en su comunidad, fueron rechazadas, despreciadas, expulsadas. (Patricia Simón de Periodismo Humano, "Mujeres, Violencia y silencio en Guatemala")

Los lugares sagrados fueron utilizados para las violaciones masivas y para someterlas a una desnudez humillante. Los perpetradores conocían que las mujeres mayas son las transmisoras de la cultura, de la lengua y de las formas de curar en sus comunidades. Sabían que estos crímenes no eran dirigidos a mujeres individualmente, sino que implicaba una forma de aniquilación simbólica y física de las encargadas de perpetuar la vida y la cultura y por lo tanto suponía la eliminación de la continuidad del pueblo maya ixil (Simón, s/d). Así, la violencia sexual fue premeditada, ordenada y cometida con la finalidad de lesionar gravemente a las mujeres ixiles como grupo específico.

El proceso de enjuiciamiento a los genocidas ha sido prácticamente inexistente y en el caso del dictador Ríos Montt, fue sometido a dos juicios ya que luego de haber sido condenado a 80 años de prisión en 2013, una resolución de la Corte de Constitucionalidad de Guatemala dejó sin efecto jurídico la mencionada sentencia, obligando así a reabrir el

proceso en enero de 2015. Recién en 2018 un tribunal de Guatemala reconoció que la población maya ixil fue víctima de genocidio.

Contextos represivos en Abya Yala hoy: derechas conservadoras y dominación neoliberal

Calveiro (2011) retoma la idea de Foucault para definir que el tipo de sociedad que produce el neoliberalismo es aquella en la que hay una *optimización de los sistemas de diferencia* por la que coexiste el Estado de Derecho de las democracias actuales con un Estado de excepción para cierta parte de la población como, por ejemplo, migrantes y pobres.

Las dictaduras de los sesenta y setenta en el Cono Sur desplegaron, en su mayoría, políticas neoliberales. En este sentido, en la actualidad y particularmente en la época en que se produjo el golpe de Estado en Bolivia, asistimos al avance del neoliberalismo conservador en todo el mundo. Los partidos de derecha con la participación de empresas y sectores religiosos, sobre todo en este último tiempo la iglesia evangelista, vienen ganando espacio. El negacionismo sobre las dictaduras que asolaron nuestros territorios o la reivindicación de las mismas como en el caso de Brasil se han vuelto una constante, así como la presencia dentro del funcionariado estatal jerárquico de personas vinculadas al terrorismo de Estado como en el caso de Argentina. En Bolivia, el candidato a presidente Carlos Mesa y que estuvo detrás del golpe, ha sido coautor de la Masacre del Gas en 2003 (Guzmán en Korol, 2019).

Las brutales represiones a los levantamientos populares contra las fórmulas de hambre y ajuste del FMI por ejemplo en Ecuador, también en 2019, así como contra el estado de excepción al que constantemente nos someten quienes concentran las riquezas, son muestra de estos avances y de la persistencia de lo represivo como modo de operar.
Al mismo tiempo, se producían violaciones a los derechos humanos en Chile y en Bolivia. Las primeras perpetradas por un gobierno que llegó al poder democráticamente y las segundas a través de un golpe de Estado. Diplomáticos de Bolivia en Argentina declaraban en los medios de comunicación la existencia de un plan de articulación continental para desestabilizar las democracias latinoamericanas que nuevamente tenía (tiene) como principal interesado a Estados Unidos. Stella Calloni advertía en 2018 que se estaba produciendo un intento por recolonizar nuestros territorios[24].

[24] Ver https://www.investigaction.net/es/stella-calloni-en-america-latina-hay-un-proyecto-de-recolonizacion-regional-1-2/

De este modo, podemos establecer continuidades entre los procesos genocidas de la conquista y la actualidad de Abya Yala, que sigue resistiendo ante los embates neocolonialistas-imperialistas. La matriz de dominación racista-patriarcal-capitalista sigue operando de manera continua sobre nuestros pueblos y nuestros cuerpos-territorio. Las violencias específicas ejercidas sobre las mujeres bolivianas lo demuestran. La humillación y persecución a las que fueron sometidas, principalmente, las mujeres con polleras indígenas quienes estuvieron en el frente, en permanente resistencia. El siguiente fragmento pertenece al relato que hace Chana Mamani de los hechos -ordenandos cronológicamente- que dieron paso al golpe de Estado en Bolivia y resulta esclarecedor[25]:

> 7 de noviembre. La incertidumbre se convertía en una visitante constante, hasta el día jueves de la primera semana de noviembre. El sol se había levantado, la alcaldesa de la ciudad de Vinto (Cochabamba), Patricia Arce, quien ejercía sus funciones es secuestrada y torturada por varones encapuchados; antes se había quemado esa sede de gobierno. Ellos, emplumados con palos la hacen peregrinar por la calle, descalza, más de 3 kilometros, entre empujones y agresiones verbales. Cae al piso y cada vez es rodeada por más varones con palos, piedras y rostros escondidos. A Patricia, con rasgos indígenas, la mantienen cautiva largas horas, le rocían pintura "roja" en el cuerpo, la obligan a arrodillarse, acto seguido le cortan el pelo. Rodeada de la muchedumbre, le aplastan micrófonos hambrientos de víctimas y aplausos. El sol y el espacio público eran los informantes de ese entramado, que algún poeta perdido lo llamaría delirio en este siglo, pues se trataba de ese "orden": patriarcal, de dioses coloniales, de una masa racista y misógina: ¿Qué estaba pasando?, ¿Por qué ella? Una vergüenza teórica se sepultaba: ella sabía quizás lo que a veces intentamos apaciguar. El golpe era también racista (…).
>
> 9 de noviembre. A pie o en motos las señalan, las persiguen, las escupen, expulsan de sus tierras. Son mujeres indígenas o parecen, ya sea porque portan pollera, llevan awayu o un sombrero. ¿Por qué a ellas? Por ese poder en disputa y esa perpetuación del patriarcado que potencia el colonialismo. La memoria me trae aquel tiempo del 2009 cuando muchas de las cholas campesinas y rurales pudieron ocupar espacios en la Asamblea Constituyente que terminó con la declaración de la plurinacionalidad del Estado boliviano. Levantar la voz había costado vidas, en la asamblea constituyente y en las calles se había derramado sangre. Ellas no podían ser igual o acercarse a uno. Eran esos cuerpos de sospecha, marrones. En el devenir de la historia se verá que: en los

[25] Ver relato completo en https://www.pagina12.com.ar/230853-diario-del-golpe-en-bolivia-desde-buenos-aires

levantamientos indígenas formaron ejércitos de independencia, logrando la libertad de territorios; en los tiempos más sangrientos de la dictadura, lograron derrocar a Banzer con la huelga de hambre, en aquellos años de combate al narcotráfico enfrentaron a militares nacionales y yanquis solo con piedras y palos.

Hasta aquí intenté ofrecer una lectura posible y no exenta de limitaciones de las formas en que, de manera continua, aunque con distintos formatos y dispositivos sigue operando de modo diferencial la violencia política sobre los cuerpos y subjetividades en contextos represivos (dictaduras y democracias) en Abya Yala según género, raza, etnia y clase social desde su construcción como América hasta la actualidad. Partí de considerar que el genocidio indígena iniciado en la conquista y en este marco el genocidio de mujeres conocido como "caza de brujas" perpetrado por los colonizadores, son fundacionales de la matriz de poder en que se sustentaron los sucesivos contextos represivos hasta nuestros días.

CAPÍTULO 3

Estados nacionales y sistemas educativos en Abya Yala: articulaciones de la dominación moderno-colonial

Este capítulo pretende ofrecer una mirada amplia y sin pretensiones de exhaustividad sobre la conformación y consolidación de los estados nacionales y, en ese marco, de los sistemas educativos nacionales en nuestro continente desde una clave de lectura feminista descolonial.

Los estados nacionales en el proyecto moderno colonial

Quijano (2000a) identifica cuatro elementos que le permiten argumentar que el patrón de poder mundial configurado a partir de la invasión de nuestro continente es el primero de orden global en la historia conocida:

> *Uno*, es el primero donde en cada uno de los ámbitos de la existencia social están articuladas todas las formas históricamente conocidas de control de las relaciones sociales correspondientes, configurando en cada área una sola estructura con relaciones sistemáticas entre sus componentes y del mismo modo en su conjunto. *Dos*, es el primero donde cada una de esas estructuras de cada ámbito de existencia social, está bajo la hegemonía de una institución producida dentro del proceso de formación y desarrollo de este mismo patrón de poder. Así, en el control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, está la empresa capitalista; en el control del sexo, de sus recursos y productos, la familia burguesa; en el control de la autoridad, sus recursos y productos, el Estado-nación; en el control de la intersubjetividad, el eurocentrismo. *Tres*, cada una de esas instituciones existe en relaciones de interdependencia con cada una de las otras. Por lo cual el patrón de poder está configurado como un sistema. *Cuatro*, en fin, este patrón de poder mundial es el primero que cubre a la totalidad de la población del planeta. (p. 214)

Como se desprende de su explicación, el Estado-Nación moderno que comienza a tomar forma como organización política a partir del siglo XVII en occidente constituye una de las estructuras de poder hegemónicas que hace parte y, a la vez, es producto del patrón de poder mundial. En este apartado no se profundizará en la totalidad de los procesos que dieron lugar a su emergencia, sino específicamente en mostrar el sustrato colonial de la despersonalización y concentración del poder en su configuración.

Retomando a Quijano (2000a), el moderno Estado-Nación posee características singulares: se trata de una sociedad nacionalizada, supone la participación más o menos democrática en la distribución del control del poder a través de la igualdad jurídica y civil de gente desigualmente ubicada en las relaciones de poder a partir de la adquisición del estatus de ciudadanía y, la presencia en un territorio delimitado de un poder político estable y centralizado. Estas características que, usualmente, son presentadas como una forma de progreso universal en realidad favorecieron a algunos sectores mientras reposaron sobre la opresión de otros. En este punto cabe aclarar que no se pretende plantear una mirada simplificada de estos procesos ni plantearlos como una realidad totalizante. Tampoco desconocer los modos de agenciamiento que, históricamente, los grupos oprimidos han construido sino advertir sobre las maneras en que la matriz de poder colonial global ha operado en la consolidación del proyecto modernizador y cuyos efectos perduran hasta hoy.

La democratización de la sociedad fue condición para la formación de los estados nacionales modernos al mismo tiempo que éstos requirieron de manera previa de la colonización interna y externa para su delimitación. El proceso de centralización estatal en Europa Occidental que antecedió a la formación de los modernos estados nacionales se dio en paralelo a la imposición de la dominación colonial que comenzó con las tierras que los conquistadores denominaron como América. De esta manera dice Quijano, se produce un doble movimiento histórico. Por un lado, la formación de los estados nacionales modernos tuvo como pre-requisito la conquista de pueblos y territorios externos al espacio de dominación que conformaría un estado - nación determinado y por el otro, fue necesario colonizar a los diversos y heterogéneos pueblos que habitaban el espacio de dominación interna de los colonizadores.

La organización territorial, política y económica fue condición necesaria también para el proceso de nacionalización en términos modernos en tanto la homogeneización epistémico-cultural de los pueblos conquistados requirió de un espacio dado y un tiempo prolongado. En este sentido, De Sousa Santos (2007) sostiene que el sistema educativo y

el sistema jurídico constituyen los grandes sistemas de unificación en la creación de un país y que generaron los mitos fundantes del Estado moderno. El estado-nación liberal moderno como concepto, además de aludir a una comunidad territorial, de lengua y cultura se proclamó como una unidad indivisible cuyos únicos componentes reconocidos eran los individuos en tanto ciudadanos y como única fuente de poder y de soberanía política (Ossenbach Sauter, 2002). Pero, ¿cómo se configura el sujeto político "ciudadano"? ¿Quiénes fueron incluidxs en esta categoría? ¿Cómo podría vincularse la emergencia de la ciudadanía con la dominación colonial?

En línea con el argumento sostenido en el capítulo 1 en torno a la omisión del colonialismo en la comprensión del contrato sexual (Pateman,1995) y siguiendo lo postulado por Mendoza (2010), podría afirmarse que la fusión de la idea de raza y la de género es clave para configurar la ciudadanía libre que conoció occidente y sobre la que se asentó el Estado-Nación. Mendoza acuerda con María Lugones en las críticas a lo postulado por Quijano en cuanto a cómo concibe al género, pero le reconoce haber comprendido que sin la esclavitud y servidumbre no hubiese sido posible el capitalismo. Es decir, el capitalismo requirió de la división racial del trabajo. Así, el pacto de las democracias liberales se forjó entre capitalistas y la clase obrera masculina europea en detrimento de trabajadores no asalariados no-blancos. Esto impidió que los varones pobres blancos cayeran en la esclavitud y, a la vez, los liberó del trabajo doméstico. Porque

> (…) para generalizar el trabajo asalariado 'libre' primero se debió haber pasado por una domesticación de las mujeres en la metrópoli y luego someter a un régimen de género a las mujeres en las colonias. En Europa vimos cómo ello fue realizado en forma sistemática mediante la caza de brujas desde el siglo XV tanto por parte de los protestantes como por la Santa Inquisición católica. Más tarde lo veríamos en lo que Marx llamó el proceso de acumulación primitiva que desposeyó a la masa campesina y separó en buena medida a las mujeres de la esfera productiva, al mismo tiempo que las convirtió en amas de casa u obreras sobre explotadas. En las colonias lo vimos con las violaciones masivas de mujeres indígenas como instrumento de guerra de conquista y asentamiento colonial, la pérdida de su estatus social y político, esclavización, reducción a servidumbre, y la intensidad letal del trabajo, entre otras cosas. (Mendoza, 2010, p. 25)

Es decir, este pacto que excluyó a mujeres, esclavxs y sirvientes en tanto ni unxs ni otrxs gozaron de libertad civil sirvió para sentar las bases del ciudadano masculino, individuo libre, con control de su cuerpo y con derechos legales, civiles, individuales y

políticos. Este es un pacto de género, pero también racial. No solo respecto de los hombres sino también por cuanto las mujeres de la metrópoli pujaron por ingresar al pacto de hombres blancos, hasta el momento lo han hecho "aceptando los términos racistas" del mismo. En palabras de la autora

> El avance de sus derechos civiles puede decirse que ha dependido de la superexplotación de las mujeres negras, latinas e indígenas dentro de sus países, y de las mujeres de la periferia. Explotación que hoy se extiende a las mujeres migrantes en el contexto de la economía global. (Mendoza, 2010:27)

Por todo ello, concluye que "sin la colonización no se hubiesen podido establecer los estados naciones de Occidente ni los capitalismos patriarcales racistas" (2010, p.26). Y, en este sentido, considera que debe hablarse no solo de la colonialidad de género sino también de la colonialidad de las democracias liberales.

Podría afirmarse, entonces, que los estados nacionales modernos se configuraron como estructuras de poder patriarcales-racistas-capitalistas. A continuación, se abordará cómo operó esta introducción en nuestras tierras.

Estado-Nación en Abya Yala

La colonialidad se encuentra en la génesis misma del contrato sobre el que se asentó el estado-nación moderno en Europa, así como para Abya Yala, además, tuvo consecuencias particulares. En este sentido, si seguimos las investigaciones de Federici (2010), el ideal de domesticidad[26] para las mujeres se forjó durante el genocidio conocido como caza de brujas, en principio, contra las mujeres europeas y luego se trasladó a nuestras tierras. Razón por la cual, la forma de comprender las relaciones de género y el rol de las mujeres en ellas, constituiría parte del proceso de blanquización y generización eurocentrada. Por otra parte, pienso que es preciso discutir la idea misma de contrato. El origen de las relaciones entre Europa y Abya Yala no se dio en términos contractuales. *El Requerimiento* (1512), primer texto que intentó justificar el genocidio y al que referí en el capítulo anterior, lo demuestra. Aquí no hay posibilidad de acuerdos entre las partes sino una orden que acatar. Luego, en el marco de los estados nacionales modernos, persistieron las relaciones de dominación en función de la racialización y la clase entre hombres blancos europeos o criollos y hombres indígenas y afrodescendientes. Esto no

[26] Recordemos que, según este ideal, las mujeres deben ser esposas ideales, castas, pasivas, obedientes, ahorrativas, de pocas palabras y ocupada en sus tareas (Federici, 2010).

permitió un "pacto entre iguales" en tanto los últimos no ingresaron en la categoría de ciudadanos.

En Abya Yala, la finalización de las estructuras administrativas coloniales a partir de las luchas independentistas no supuso una ruptura con el orden colonial, sino la continuidad de esta matriz de poder por medio de los estados nacionales modernos que fueron consolidándose en el siglo XIX. Es decir que en el Estado-Nación se expresa la colonialidad del poder (Quijano, 2000a) en tanto implica una forma de organización política que se impone por sobre otras formas organizativas que los pueblos de estas tierras tenían previo a la invasión. En palabras de Segato (2011), el proceso colonizador se constituye como republicano. Aduce que, el discurso de igualdad investido en la figura de la ciudadanía universal a la vez, introduce la diferencia como problema. En la episteme colonial moderna, lo único con potencia política es el espacio público y su sujeto, es decir el varón blanco, heterosexual, padre de familia, propietario y letrado. Para adquirir politicidad se requiere mimetizarse con este perfil. Podría decirse que dicha asimilación, sin poner en cuestión la colonialidad del contrato social/sexual, explica el reclamo sostenido de quienes no somos alojadxs en tal perfil por ser reconocidxs o incluidxs en él.

Los textos constitucionales europeos influyeron fuertemente en la nueva organización estatal incipiente post independencias (Ossenbach Sauter, 1993). Así, se adoptaron los conceptos en los que se asienta este constitucionalismo moderno, tales como la soberanía popular, la homogeneidad del pueblo como elemento básico de la nacionalización, el gobierno representativo, la libertad individual, la separación de poderes, etc.

En términos generales, los sectores dominantes de los países de Abya Yala lograron evitar la descolonización real de las relaciones sociales en el marco de los Estados Independientes (Quijano, 2000a). Las formas en que esto se consiguió no fueron uniformes, tampoco los resultados. Si bien no es posible aquí puntualizar en cada caso, se intentará mostrar un panorama general. Como excepción cabe destacar el caso de Haití donde "se produjo, en el mismo movimiento histórico, una revolución nacional, social y racial. Es decir, una "descolonización real y global del poder" (Quijano, 2000a, p. 233). Fue el primer país de América Latina y el Caribe en conseguir su independencia y a través de una revolución de esclavxs. Al mismo tiempo, fue la única de su tipo que se dio con éxito (otros procesos como el liderado por Tupac Amaru II en 1780 fueron sofocados

tempranamente) aunque fue derrotada por las sucesivas intervenciones militares estadounidenses.

México y Bolivia al inicio de la formación de sus estados contaban con un 90% de población negra, indígena y mestiza. La minoría blanca que controló la organización estatal les negó todo tipo de participación y aprovechó no contar con la legislación de la corona española que, de alguna forma, contemplaba la protección de lxs colonizadxs para generar nuevas normas que le permitieron imponer tributos coloniales a lxs indígenas, mantener por mucho tiempo la esclavitud y tomar posesión de sus tierras. En Brasil, la mayoría indígena que habitaba la región del Amazonas fue considerada extranjera para el nuevo Estado y la población afrodescendiente permaneció esclava (Quijano, 2000a). De hecho, fue el último país de América Latina en abolir formalmente la esclavitud en el año 1888.

Los países tradicionalmente llamados de "modernización temprana" (Zermeño, citado en Ossenbach Sauter, 1993) lograron, en todo caso, un temprano blanqueamiento de su población, al menos en términos ideológicos y sociales en el sentido planteado por Viveros Vigoya (2016b). Argentina y Uruguay formaron parte de este grupo. Junto con Chile, se caracterizaron por excluir a negrxs e indígenas, mientras que fomentaron la inmigración europea. Las tierras robadas a los pueblos originarios fueron repartidas entre miembros del poder político y económico.

En el caso argentino, los procesos de territorialización del Estado se basaron en lo que Segato (2007) definió como "terror étnico" a partir de un plan de exterminio que era dicho y justificado abiertamente por sus perpetradores. Así pueblos todavía libres fueron conquistados a partir de las incursiones militares en sus territorios. En continuidad con el genocidio colonial, la campaña militar de expansión estatal hacia la Pampa y la Patagonia conocida como "Conquista del Desierto" fue llevada a cabo entre los años 1879 y 1885 a través de la aniquilación, expulsión y reducción a la servidumbre de los pueblos que habitaban estas regiones. Desde 1870 hasta principios del siglo XX el Estado desplegó la ocupación territorial, apropiación de tierras, colonización agrícola-ganadera e incorporación de indígenas al esquema productivo en Formosa y Chaco. Esta incorporación a la actividad económica evitó la matanza indiscriminada y en su lugar se optó por una "violencia racionada" (Lagos, 2002 citado en Artieda et. al. 2015, p.121).

Estado-Nación moderno colonial y políticas sexo-raciales en Abya Yala

El problema de la "calidad" y "cantidad" de la población constituyó un asunto político de importancia en la consolidación de los modernos estados nacionales de nuestro continente. Estos aspectos eran indicio del grado de avance y potencia de una Nación. Por ejemplo, el proyecto de modernización nacional en Colombia implicó atender a la cuestión de la mejora de la "raza colombiana" (Viveros Vigoya, 2016b) así como en Argentina fue necesario que la civilización le ganara a la barbarie. Como muestra Ocoró Loango (2016) la inmigración europea propiciada por varios países, la corporación médica, así como la educación escolarizada a cargo del Estado se erigieron como vías centrales para conseguir una Nación blanca en tanto la blanquitud estuvo asociada a la civilización por considerarse la raza más desarrollada. Esta preocupación racial se vio reflejada también en los censos que constituyeron herramientas para ocultar la existencia de afrodescendientes e indígenas en las composiciones sociales (Andrews, 2016 citado en Ocoró Loango, 2016). Otra forma de invisibilización la constituye el mito fundacional de las naciones latinoamericanas: el mestizaje. Aguirre Beltrán (1969, citada en Viveros Vigoya, 2016b) sostiene que en el caso de México el mestizaje fue pensado como una fusión de razas tendiente al blanqueamiento del país, pero desafiando a la superioridad europea. Como en este caso, también en los demás estados del continente el mestizaje operó como un elemento blanquizador:

> (…) la misma dinámica colonial que creó las castas permitió procesos de ascenso social por blanqueamiento, posibilitando a "indios" y "negros" sobrepasar los límites que su condición les imponía mediante un proceso de sucesivos mestizajes a través de varias generaciones (Leal León, 2010 citado en Viveros Vigoya, 2016b, p19).

Sin embargo, el mestizaje como herramienta para el blanqueamiento social con el tiempo constituyó una amenaza para las élites blancas

> En la medida en que la categoría de personas mezclada creció numéricamente y en algunos casos consiguió riqueza y estatus social, el asunto del estatus racial cobró mayor importancia para la elite blanca. Así, la regulación del matrimonio y el parentesco, y de ciertos actos sexuales, a través de leyes y decretos, se convirtió en una cuestión clave para mantener estas jerarquías y preservar los privilegios político-económicos que conferían el honor y la pureza de sangre. En esta operación fue crucial el control del comportamiento sexual de las mujeres de la elite, consideradas como los agentes que podían traer contaminación al interior de la familia, amenazando la pureza de sangre que

> definía en buena parte la posición social de la elite en la jerarquía social y racial. (…) Las mujeres no blancas o pobres quedaron mientras tanto expuestas a asaltos masculinos que muy fácilmente podían mancillar su honor y devaluar su estatus social. El honor como estatus social y el honor como virtud estaban tan inextricablemente unidos que las únicas que podían aspirar realmente al honor y al estatus social que le estaba asociado, mediante un comportamiento adecuado, eran las mujeres blancas de la elite. (Viveros Vigoya, 2016b, p. 20)

Más allá de considerar al mestizaje como una estrategia de blanqueamiento, no podemos olvidar que –de manera sostenida en el tiempo, antes y después de la formación del estado-nación– fue la violencia sexual colonial perpetrada por señores blancos a mujeres negras e indígenas lo que está en el origen de las construcciones sobre nuestra identidad nacional (Carneiro, citada en Marrón, 2018). Esta advertencia no implica desconocer ni negar la existencia de uniones deseadas.

La generización eurocentrada que se impuso en Abya Yala puso a las mujeres en el foco de la intervención estatal para la regulación del orden sexo-racial con el que se asoció a la moral y a la civilización. Particularmente, fueron interpeladas en tanto se las consideró guardianas de la moral nacional y de la familia heterosexual como basamento de la misma. Aquellas que no se acomodaban a las reglas fueron consideradas un peligro para el orden nacional. Pero, ¿todas las mujeres eran interpeladas del mismo modo por la acción y el discurso estatal? ¿Todas estaban llamadas a ser defensoras de la moral, la nación y la familia? ¿Todas se encontraban en iguales condiciones para hacerlo? ¿Hubo mujeres que fueron el contraejemplo del modelo de mujer a instalar?

El ideal de mujer virginal, higiénica, nodriza y amorosa (Nari, 1996) se definió por oposición a la prostituta. Durante mucho tiempo se consideró que la prostitución era, aunque condenable, necesaria para saciar los "instintos irrefrenables" de los hombres que no podían ser satisfechos en el matrimonio y para los solteros era la única vía posible. De esta forma existía una doble moral instalada y legitimada por la sociedad, donde los varones tenían acceso a determinados cuerpos femeninos mientras otros cuerpos eran confinados a la reproducción y a una sexualidad sin placer (Grammático, 2000).

Al respecto, países como Chile, Argentina y Brasil regularon la prostitución a través de normativas. Por caso, la ciudad de Buenos Aires legalizó en 1875 el funcionamiento de burdeles y "casas de tolerancia". A fines del siglo XIX la prostitución era legal en Argentina y quienes la ejercían debían cumplir con una serie de requisitos.

Esta legislación permitió establecer una distinción entre las "mujeres públicas" (Guy, 1994 citada en Grammático, 2000) de aquellas que cumplían con los mandatos morales y sociales de la época, por lo que la figura de la prostituta, constituyó entonces el contraejemplo de la "mujer decente":

> En ese contexto la prostitución era, para los funcionarios municipales, trabajo femenino moralmente inapropiado y directamente vinculado a salarios en efectivo obtenidos fuera del hogar. Por esa razón los políticos afirmaban que las prostitutas eran tan peligrosas como mujeres trabajadoras en general. Ambas ofendían una moral nacional y civilizatoria en donde lo femenino no debía mezclarse con el dinero en el ámbito púbico, reservado a lo masculino exclusivamente. Prostitución, género e identidad nacional quedaron entonces indisolublemente ligadas desde el inicio de la formación estatal. (Colabella, 2013, p.168)

Muchas de las mujeres dedicadas a la prostitución no la eligieron, sino que encontraron en ella la única salida posible a una vida de miseria. Fueron madres solteras o viudas, jóvenes sin familia y sin otras opciones laborales posibles (Grammático, 2000; Azún Candina, 2013). También inmigrantes europeas "marginadas por la Revolución Industrial, expulsadas de su tierra natal por el hambre, la familia o la persecución religiosa" (Colabella, 2013, pp. 23-24).

Los discursos higienistas de la época equipararon lo que denominaron "clases peligrosas", incluidas las prostitutas, a los grupos racializados. Viveros Vigoya grafica lo que ocurría en Colombia:

> (…) la representación de las clases populares bogotanas se vinculó a la figura de un indio maloliente, analfabeto, amenazado por la sífilis y poseído por el chichismo, enfermedad ocasionada por el abuso de la chicha, una bebida alcohólica producida con base en la fermentación del maíz. Y las chicherías fueron uno de los espacios más combatidos desde el periodo colonial, ya que alrededor de ellas se tejió toda una serie de estereotipos sexistas y racistas que afectó a las mujeres indígenas que eran sus propietarias o administradoras. (2016b, p.29)

Ser mujer indígena o negra y trabajadora implicó una valoración moral negativa. Ser trabajadora y blanca (o blanquizada) también. La familia heterosexual capitalista era considerada la base de la sociedad y para sostener tal unidad la mujer quedaba sujeta a las tareas del hogar, al ámbito de lo doméstico. Cabe preguntarse entonces, ¿podían las mujeres pobres sobrevivir sin trabajar? ¿Podían efectivamente cumplir el mandato de

sostén de la unidad familiar sólo desde el interior de la vida doméstica? En la realidad esto difícilmente podía ocurrir. Las indagaciones de Lobato (2007) nos aportan elementos para comprender cómo los discursos tanto políticos como sociales de fines de siglo XIX y principios de siglo XX en Argentina comprendieron a la mujer como el elemento fundamental para la tarea de construcción de la Nación y cómo se intentó tanto desde el funcionariado estatal como desde los movimientos políticos –aunque con matices– regular el trabajo femenino, particularmente el nocturno. A juicio de lxs funcionarixs estatales, este constituía una fatalidad porque interfería en el cuidado de la raza y por consiguiente en el desarrollo nacional.

Las indígenas y negras, además, formaron parte de la servidumbre de las familias mejor posicionadas social y económicamente. Esto dejaba mayor tiempo disponible a las madres de familia para la crianza de lxs niñxs y para la administración de los recursos del hogar. Sin embargo, los manuales de Economía Doméstica de aquellos años recomendaban que la dueña de casa aprendiera a realizar la mayor cantidad de quehaceres domésticos posibles (Torrejón y Torrejón, 1887).

Pero, ¿cómo llegaron las mujeres (también hombres y niñxs) a formar parte de la servidumbre?

Según Allemandi (2019) una de las vías de colocación forzada de mujeres, niñas, mujeres con hijxs, o parejas con hijxs indígenas en casas de familias de buena posición socioeconómica para tareas domésticas fue la Sociedad de Beneficencia[27]. Esta entidad compuesta por mujeres de la élite, a diferencia de lo que puede parecer por su nombre, se trató de un organismo estatal que cumplió funciones de tutela sobre lxs indígenas cautivxs y que debían ser "integradxs a la civilización" en el marco de la llamada "guerra contra el indio" en La Pampa, La Patagonia y el Chaco durante el proceso de territorialización del estado nacional.

La autora estudió particularmente los contratos que la Sociedad de Beneficencia firmó con particulares y por medio de los cuales cedía a lxs cautivxs indígenas que procedían, entre otros lugares, de la Isla Martín García que operó como campo de concentración (Mases, 2010 citado en Allemandi, 2019).

Estas prácticas demuestran las formas en que el Estado-Nación, a partir de sus políticas, continuó el proyecto colonizador.

[27] Desde su creación en 1823, la Sociedad de Beneficencia de Capital estuvo bajo la órbita del gobierno provincial hasta que en 1880 pasó a formar parte del organigrama del Estado Nacional, hasta su disolución en 1946 (Allemandi, 2019).

Además de la reducción a la servidumbre, las indígenas cautivas en ocasiones eran enviadas a servir al ejército en las zonas de frontera. Junto con otras mujeres esposas, madres, hermanas o hijas que acompañaban a los soldados y prostitutas que llegaban de manera periódica "eran conocidas indistintamente bajo el nombre peyorativo de *cuarteleras, chinas, milicas, fortineras* o *chusma*, por su condición de género y por pertenecer a los sectores más descalificados de la sociedad" (Langiano, 2015, p. 211). Allí, estas mujeres realizaron tareas domésticas, curaron o pertenecieron a los cuerpos militares, por lo que fueron indispensables para las tropas. En las zonas de frontera también hubo mujeres al frente de pulperías, campos o estancias (Langiano, 2015) que no se acomodaban al modelo de mujer sumisa eurocéntrico.

Si bien las normas de género establecidas en el período analizado supusieron una forma de opresión sobre las mujeres habitantes de los estados nacionales latinoamericanos, la condición de mujer racializada, pobre y trabajadora o sometida a la servidumbre, como vimos, operó de manera diferencial respecto de las mujeres blancas o consideradas como tales, de clase más acomodada y de zonas urbanas.

Los sistemas educativos nacionales en el proyecto moderno colonial

Los sistemas educativos occidentales, que luego se expandieron por el mundo colonial, surgieron vinculados al origen del Estado liberal y tuvieron una importancia política de primer orden (Ossenbach Sauter, 2002). La educación fue vista, en el seno de las ideas igualitarias, como una posibilidad de movilidad social que las sociedades estamentales previas al orden moderno no permitían. Este aspecto que puede ser considerado como emancipatorio tensionó con la necesidad de disciplinamiento social en los términos comprendidos por Foucault para la legitimación del nuevo orden moderno. La escolarización a cargo de los estados enseñaría los derechos y obligaciones de ciudadanía, así como las bases legales del moderno estado nación a través de la educación cívica y del uso de los denominados "catecismos políticos" (Ossenbach Sauter, 1993; 2002).

De esta manera, el sistema educativo puede ser comprendido como una tecnología de gobierno moderna y aparato burocrático experto (Giovine, 2015) que se extendió a escala global con determinadas características comunes. Para Ramírez y Ventresca (1992) las tasas de escolarización primaria masivas, la obligatoriedad escolar y la autoridad competente en materia de política educativa centralizada a nivel estatal, constituyen los

componentes básicos de los sistemas de escolarización masivos a nivel mundial. Por su parte, Viñao (2002) define que un sistema educativo nacional es aquel que se encuentra al servicio de una Nación o país e implica una red o conjunto de instituciones de educación formal:

> a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos. (2002, p. 9)

Ossenbach Sauter (2002) especifica que es posible hablar de la génesis de un sistema educativo cuando las diversas formas escolares y las instituciones educativas son interconectadas o interrelacionadas y sus funciones definidas. Esto implica unificación, organización, control y establecimiento de infraestructura. En este sentido, el sistema educativo se vuelve un dispositivo de unificación nacional. A su vez, significó la existencia de estructuras jerárquicas de niveles y modalidades de enseñanza. La autora identifica dos niveles fundamentales a nivel global: las escuelas elementales, por un lado y, las secundarias y superiores, por otro. Los sentidos y funciones atribuidos también fueron diferentes. En general, el liberalismo concibió al nivel elemental como universal, mientras que el secundario y superior fue reservado para la formación de las clases medias y altas o para quienes demostraran talentos particulares que lo ameritasen. Esta particularidad también se dio en estados latinoamericanos como, por ejemplo, Argentina.

Por otra parte, el estado liberal moderno disputó a las instituciones religiosas el control de la educación que hasta fines del siglo XVII era monopolio eclesiástico, por lo que una de las características de los sistemas educativos modernos es la secularización. Sin embargo, Hunter (1998, citado en Viñao, 2002) señala que, aunque se sustituyó el cuerpo de enseñantes religiosos por uno laico, la profesión docente permaneció impregnada por el modelo clerical. Razón por la que considera que el sistema educativo nacional moderno "es el resultado de un "ensamblaje de dos 'tecnologías diferentes de la existencia': el Estado gubernamental y el ministerio cristiano"; su "genealogía" es "una forma de pastoralismo estatal", un "híbrido burocrático-pastoral" (p.11) Esto tendría efectos sobre el magisterio hasta hoy.

La capacidad de generar credenciales dotó al sistema educativo del poder de distribuir a lxs sujetos en diferentes y desiguales posiciones sociales, por lo que su funcionamiento no solo permite reproducir un orden social determinado, sino que, además, lo produce. Del mismo modo, otorgó validez a los contenidos enseñados en detrimento de aquellos que no ingresaron al currículum escolar, al tiempo que éstos aparecieron, generalmente, desprovistos de sus contextos de producción. En este sentido, colabora en la producción de discursos de verdad al ser presentados como neutros y universales.

Sistemas educativos en Abya Yala

La implantación de los sistemas educativos, como dispositivos surgidos en el marco de los estados nacionales, fue una de las formas más eficaces para lograr la expansión de occidente en el continente. La modernidad requirió, para desplegarse y presentarse como una etapa de emancipación, asociada al progreso y la ilustración, del expolio y explotación de los pueblos colonizados, tanto como de un proceso de conquista constante de los saberes y el imaginario social que instaló a la forma de vida y los conocimientos producidos por occidente como los únicos legítimos y racionales.

Siguiendo el análisis de Yuderkys Espinosa Miñoso (2014) la educación escolarizada ha operado como uno de los métodos de blanqueamiento llevados adelante en Latinoamérica y el Caribe. Al respecto nos recuerda que

> Cuando se produce esa mirada sobre la mujer o el varón, recordemos siempre que esa mirada está muy pasada por el occidentalismo, es decir, la mirada de la mujer que se tiene, que se estudia en la escuela y que se reproduce en ella, es la mirada que ha producido occidente. Esa mirada dicotómica de la mujer y el varón, pero además esa mirada de la mujer sumisa, débil, etc. que oculta las otras maneras en que una gran parte hemos vivido ese ser mujeres. (p. 14)

La eficacia de la escuela en tanto dispositivo de los Estados Nacionales radica en constituirse como un sistema que se universalizó y de este modo colaboró en el logro del gobierno de las personas y de sí a partir de la hegemonización de un sistema de representación y conocimiento de Europa y desde Europa (Lander, 2000). En esto se basa la colonialidad del saber. En nuestras tierras, operó como formadora de subjetividades y corporalidades blanquizadas configuradas por la internalización de las jerarquías raciales

como estratificaciones naturales y una representación de sí o aspiración a parecerse a lxs colonizadores. Y por ello, también generizadas según la mirada determinista y heterosexualista occidental que concibe a los géneros y sexualidades en términos binarios, dicotómicos y esencializados.

Ahora bien, ¿cómo se enseñaron estas normas género-raciales en la escuela?

En el siguiente capítulo se analizan las particularidades del sistema educativo argentino.

CAPÍTULO 4

El sistema educativo argentino como tecnología de género moderno colonial

Hasta aquí intenté mostrar las bases nor-eurocentradas sobre las que se configuraron los sistemas educativos en Abya Yala a partir de una relectura del proyecto de la modernidad que constituye su contexto de surgimiento. En función de ello, en este capítulo me interesa presentar la idea de que el sistema educativo argentino constituye una tecnología de género moderno colonial.

En una primera parte, desarrollo conceptualmente la categoría tecnología de género moderno colonial y explico por qué considero que el sistema educativo podría comprenderse a partir de la misma. En la segunda, procuro fundamentar lo previamente expuesto examinando las formas en que los discursos género-raciales instalados a partir de la modernidad-colonial dieron sustento a la política educativa durante el período de formación y consolidación del sistema educativo argentino y, cómo se materializaron en contenidos a enseñar. Para ello, combinaré los aportes de estudios empíricos que analizaron libros escolares en los inicios del sistema educativo con fuentes documentales del mismo tipo.

¿Por qué definir al sistema educativo como una tecnología de género moderno-colonial?

Tomo el concepto de tecnología de género de Teresa De Lauretis (1996) al que intento complementar con la perspectiva desarrollada por los feminismos descoloniales situados geopolíticamente en Abya Yala. La operación discursiva de agregar la categoría moderno-colonial, recuperada de Lugones (2008), supone visibilizar el carácter colonial del proyecto moderno, en el marco del cual surgen los sistemas educativos como dispositivos que permitieron la expansión de la mirada occidental en estas tierras, particularmente y de manera imbricada, la construcción de subjetividades y corporalidades blanquizadas y generizadas bajo una matriz cis-heteronormativa.

Teresa de Lauretis (1996) siguiendo la línea de la crítica realizada por las feministas de color plantea la necesidad de desatar y deconstruir la mutua contención de los

conceptos de diferencia sexual y género en tanto considera que uno de los límites de pensar en términos de las diferencias sexuales es que "constriñe al pensamiento crítico feminista dentro del marco conceptual de una oposición sexual universal" (p.7). Es decir, pensar mujer y varón como categorías universales, una como diferencia respecto de la otra o a "la mujer" como diferencia a secas –igualmente universalizada –que imposibilita articular las diferencias dentro de las mujeres. Propone entonces considerar al género, al igual que a la sexualidad, no como una propiedad de los cuerpos sino, en tanto representación o auto-representación, como "el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja" (p.8). Toma de este modo, la noción de tecnología de Foucault, para desarrollar el concepto de tecnología de género. Foucault refiere en "Historia de la sexualidad" a la tecnología del sexo como un conjunto de técnicas y discursos desarrollados por la burguesía desde fines de siglo XVIII –a través de la pedagogía, la medicina, la demografía y la economía y, fijados o sostenidos por las instituciones del estado –para asegurar su supervivencia de clase y hegemonía permanente. Sin embargo, De Lauretis sostiene haber ido más allá de lo planteado por Foucault por cuanto entiende que éste no tuvo en cuenta la consideración del género en su comprensión crítica de la tecnología del sexo, al ignorar "las conflictivas investiduras de varones y mujeres en los discursos y las prácticas de la sexualidad" (p. 9).

En este marco, la autora describe a la tecnología de género como las técnicas y estrategias discursivas por las cuales es construido el género. Es decir, prácticas, discursos e instituciones "con poder para controlar el campo de significación social y entonces producir, promover e "implantar" representaciones de género". (p. 24).[28] En este sentido, podríamos afirmar que la escuela como institución estatal constituye una tecnología de género por cuanto tiene el poder de producir sujetxs generizadxs a través de sus prácticas, discursos pedagógicos y contenidos.

No obstante, considero relevante enfatizar que se trata de una tecnología de género moderno colonial. Esto permite situar sus orígenes en el marco de un proyecto que lejos de romper con las formas de dominio de la colonización, las legitima a partir de presentar al modo de vida occidental como racional y universal. Se hegemonizó una manera de

[28] La autora advierte que subsisten en los márgenes de los discursos hegemónicos otras formas diferentes de construcción de género inscriptos en las prácticas micropolíticas y desde fuera del contrato social heterosexual.

conceptualizar y vivenciar lo que hoy denominamos género. El género en tanto constructo eurocéntrico no puede ser comprendido sin considerar a la racialización como constitutiva de la misma, tal como procuré visibilizar en este trabajo.

El sistema educativo argentino como tecnología producida en el marco de la conformación del Estado - Nación forma parte de una "rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales" (Quijano, 2000a, p. 236) y, en este sentido, podríamos decir que colaboró en los procesos de blanquización de la población y generización eurocentrada.

Acerca de la configuración del sistema educativo argentino

Puiggrós (1996) sostiene que la Constitución de 1953 fue un hito fundamental en tanto se sentaron las bases para la organización política de la Argentina: nación moderna, liberalismo económico y estado republicano. También definió a la educación como asunto estatal. El artículo 5 estableció que las provincias debían asegurar la educación primaria mientras, bajo tales condiciones, el gobierno nacional era garante del goce y ejercicio de sus instituciones. En el artículo 67 se definía como atribución del Congreso dictar planes de instrucción general y universitarios.

La ambigüedad en la redacción de los artículos dejó lugar a variadas interpretaciones y generó discusiones nunca saldadas entre Estado Nacional e interior y entre sectores tradicionalistas y modernos de la sociedad (Puiggrós, 1996). Para esta época aún no se puede hablar de la existencia de un sistema educativo nacional en sentido estricto, pero, permite comprender cómo comenzaba a ponerse en debate la cuestión del gobierno de la educación. También disputado con otros sectores como la Iglesia y agentes particulares sobre cuyos espacios de acción debió avanzar el Estado para conformar el sistema educativo (Legarralde, 2007).

De manera sintética y sin profundizar en las complejidades de estos procesos, podemos señalar sucesos decisivos en el intento de aumentar y consolidar el poder regulador del Estado nacional sobre la educación provincial que fueron dando lugar a la conformación de un sistema educativo donde el estado nacional adquirió un rol centralizador en cuanto a las decisiones políticas y principalista en tanto garante de la educación pública obligatoria, aun donde la Constitución le había puesto un límite (Correa y Giovine, 2010). Por un lado, la ley de Subvenciones Nacionales de 1871 que contempló la financiación a las provincias en materia educativa, la conformación de un

cuerpo de inspectores nacionales para hacer llegar y controlar las políticas de estado a todas las instituciones, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881, la sanción de la ley 1420 (1884) que estableció la educación común, gratuita, gradual y obligatoria en la Capital Federal y los territorios nacionales[29]. Y, la sanción de la Ley Láinez en 1905 que habilitó al Estado Nacional a crear escuelas en territorios provinciales bajo la regulación de la ley 1420 a pedido de las provincias, lo que acrecentó su competencia sumado a una fuerte incidencia nacional en la educación secundaria y superior (Legarralde, 2007).

Como señala Ossenbach Sauter (1997) los objetivos a los que la educación promovida por el Estado ha debido responder a lo largo de los s. XIX y XX pueden explicarse en relación a los diferentes tipos de modelos estatales que se fueron configurando a lo largo de cada período. En este sentido, el sistema educativo nacional en Argentina se conformó en el marco de un modelo de Estado liberal oligárquico, es decir que el ejercicio del gobierno estuvo repartido entre una minoría a pesar de que se sostuvieron las formas de las democracias liberales. Asimismo, se caracterizó por la extrema concentración en la repartición de las tierras (Quijano, 2000a; García Delgado, 1996). Repartición que se produjo a costas del aniquilamiento y traslado forzado de las poblaciones originarias que aun mantenían parte de sus territorios.

Si bien, como en todo momento histórico, se produjeron disputas acerca del rol de la educación, las ideas que prevalecieron y las políticas educativas que se implementaron fueron funcionales a la construcción de esa nación moderna cuyo modelo era Europa y más adelante también Estados Unidos. Allí se procesó la tensión entre la promesa de igualdad y emancipación y la necesidad de instaurar un nuevo orden social a través del disciplinamiento que proveía la educación escolarizada. Tanto las propuestas más ajustadas al pensamiento liberal aristocrático conservador como las de carácter burgués democrático[30] desdeñaron lo relacionado a los mundos indígena, rural y africano. El progreso de la humanidad a través del desarrollo de la ciencia y la acción civilizadora de la educación constituye así uno de los grandes relatos que legitimó la existencia de los sistemas educativos nacionales.

---

[29] Cabe aclarar que, como señala Legarralde (2007), "el régimen provincial sólo cubría una porción del territorio. Gran parte de las actuales provincias se hallaban bajo gobierno directo del Poder Ejecutivo Nacional, constituyendo territorios nacionales" (p. 53).

[30] Para profundizar en las legislaciones y reformas propuestas según estos modelos de pensamiento, ver Linares, C. (2005) Ley Láinez, la discusión por el "mínimun". En *A cien años de la Ley Láinez* (SAHE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf

En cuanto a la función central de la educación escolarizada en sus inicios, suscribo a la hipótesis de Finocchio (2013) quien sostiene que

> Cuando el Estado nacional, acompañado por otros actores como las asociaciones docentes, comenzó a impulsar con mayor fuerza la misión de asimilar culturalmente una sociedad crecientemente cosmopolita debido al fenómeno inmigratorio, no procuró tanto una nación homogénea como una «moral homogénea», que estableciera un único modo de ser varón, mujer, configurar una familia, encontrarse y saludarse en la calle, hablar y jugar con amigos, vestirse y arreglarse. Por eso, la escuela debía enseñar a toda hora deberes morales. Porque se quería un mismo patrón para todos. (p. 222)

Considero que esto no supone negar la conformación de la nacionalidad como una función del sistema educativo, sino dar cuenta de que la nacionalidad se configuró entre otras cosas en base a esa moral homogénea que fue necesaria instaurar en primer lugar. O en términos de Lionetti (2005), la política educativa y sus actores pretendieron "fijar un universo de valores sobre los que se cimentara la naciente comunidad" (p. 1230).

La instalación de esa moral homogénea requirió de procesos de blanqueamiento y generización de la población de manera imbricada. Nación, moral y civilización constituyeron en los discursos hegemónicos de la época términos que difícilmente podían ser escindidos. Un ejemplo de ello es el lugar otorgado a "la mujer" como guardiana de la moral familiar y nacional. En la medida en que mantuviera el orden moral de su familia estaría contribuyendo al orden nacional. Para ello, debía a la vez asumir determinadas reglas de civilidad, ceñirse a determinadas pautas de comportamiento sexual y de género que, además, indicaban un determinado status social y honorabilidad. Lo civilizado estuvo asociado a los patrones culturales europeos, en detrimento y por oposición a la barbarie encarnada en los pueblos indígenas, en el mundo rural y en la población de origen africano, aunque con distintos grados de consideración. Es decir, nación, moral y civilización formaron parte de un mismo guion género-racial.

La producción de cuerpos y subjetividades a través del sistema educativo argentino

Lo "natural" es una construcción. No existen cuerpos en estado natural, sino que siempre están inscriptos en tramas de sentido. La idea del dimorfismo sexual, sobre la

que se asientan las nociones de femenino y masculino, es también una construcción[31]. Siguiendo lo planteado por Scharagrodsky (2007) "no existe la condición masculina – como la femenina – por fuera de la cultura, el poder y el lenguaje" (p. 268) y parafrasea a Butler al afirmar que tampoco los cuerpos y sus órganos existen por fuera de los discursos que le asignan ciertos sentidos y significados.

Dirá Butler (2002) que la materialidad del cuerpo sólo puede ser captada a partir de los marcos discursivos que aportan inteligibilidad a los cuerpos.

Si los cuerpos, entonces, son efectos del poder que los produce (Foucault, 1986) cabe considerar al currículum como una trama de relaciones de poder que, en tanto dispositivo, produce cuerpos y subjetividades generizadas[32] y las regula, o como sostiene Da Silva (2001) constituye un mecanismo de género y un texto racial. Incluye ciertas opciones mientras que excluye a otras. Define, a veces de manera explícita y otras no tanto, cuáles son los cuerpos que importan (Butler, 2002), cuales son los cuerpos productivos, valederos. La construcción de mujeres y varones a través de la escuela, sobre todo en países del Cono Sur, como Argentina, no puede ser escindida de la construcción de la blanquitud o blanqueamiento de la población. Ambos procesos se dan de manera anudada. El modelo de mujer y de varón es un modelo eurocentrado y burgués.

Mediante las prácticas institucionales, los discursos pedagógicos y las definiciones curriculares se han establecido, explícita e implícitamente "cuáles son los cuerpos legibles y cuáles los guiones de género válidos de ser interpretados a partir de la operación de repetición o citación de la norma (Butler, 2008) de modo de producir la idea de naturalidad y constituir discursos de verdad" (Dappello y Severino, 2020, p. 127). Como señala val flores (2013) la pedagogía como disciplina científica, participa de un conjunto de tecnologías de domesticación del cuerpo, de producción ficcional del género y las prácticas educativas operan como "la maquinaria más especializada en la programación del género" (p. 261). Esa producción de género en la escuela ha sido históricamente asentada en la matriz de pensamiento occidental y, por lo tanto, esencialista, determinista, dicotómico, binario y jerárquico.

[31] Para profundizar en esta cuestión se recomienda la lectura de Lamas, M., (comp.) (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.

[32] Cuando en este trabajo se menciona el proceso de generización se alude a una concepción de género que es construida de manera imbricada con la racialización en tanto sistemas moderno-coloniales. Por lo tanto, al mencionar a la generización se incluye a la racialización. En los casos en los que se nombra junto a la blanquización es para visibilizar lo racial y no porque sean procesos escindidos.

Por ejemplo, la Ley 1.420 sancionada en 1884[33] bajo la presidencia de Roca, cuya influencia se considera fundamental para la formación del sistema educativo argentino determinó que la educación primaria fuera común, obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a preceptos de higiene. Fijó, además, un mínimo de contenidos:

> Artículo 6º- El minimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

La definición de esta política curricular y los planes de estudio derivados de sus lineamientos permitieron articular la dominación a partir de la reafirmación de la colonización epistémica. La naturalización de rasgos biológicos como la diferencia sexual sirvieron como fundamento para la atribución de roles y características consideradas esencialmente femeninas o masculinas según la experiencia europea. Asimismo, los rasgos biológicos traducidos por el discurso científico moderno colonial en términos de jerarquías socio-raciales operaron como explicaciones sobre el nivel de progreso de las naciones[34].

Podríamos preguntarnos entonces, ¿los modelos de mujeres y varones a fomentar fueron universales? ¿Todxs lxs niñxs eran educables del mismo modo e interpeladxs por la política curricular de la misma manera? ¿El Estado Nacional produjo políticas educativas y, particularmente, políticas curriculares diferenciadas? ¿Cómo se tradujeron los discursos género-raciales hegemónicos en los textos escolares?

---

[33] Si bien no abarcó a las provincias, lo hizo indirectamente a través de las escuelas Láinez a partir de 1905 cuyos contenidos mínimos se regían por el artículo 12 de la mencionada ley.

[34] Una de las características fue la principalidad atribuida al estudio del cerebro como explicación biológica que permitió legitimar las desigualdades de género y raciales. Por ejemplo, se afirmaba que los negros tienen cerebros más pequeños que los blancos y que el tamaño era indicio de superioridad social. Al mismo tiempo, la diferencia entre el cerebro de un hombre blanco respecto de una mujer blanca era mayor que entre un hombre negro y una mujer negra. De este modo, se encubren prejuicios mediante el lenguaje científico (Laqueur, 1994).

Los discursos pedagógicos de la modernidad contribuyeron en la construcción de un orden generizado. Tratados de educación como *Emilio* de Rousseau lograron instalarse como discurso legítimo acerca de cómo y hacia qué sentidos orientar la educación. El capítulo V (y sólo este) está dedicado a la educación de Sofía, quien es definida por su función sexual procreadora y por su condición dependiente de Emilio. Allí expresa que la educación de la mujer debe ser relativa a los hombres. Si ésta debe ser educada es para que ejerza adecuadamente la maternidad y el gobierno del hogar, sobre todo porque como madre tiene la responsabilidad de la formación de los futuros ciudadanos (varones) y de preparar hijas diligentes para el matrimonio. Su educación debe además estar orientada a la obediencia al esposo. En línea con estas valoraciones, el texto interpela a un lector varón.

Cobo (1995) en un escrito sobre los fundamentos del patriarcado moderno analiza el discurso rousseauniano y afirma que "las razones del dominio del varón son varias y todas tienen la misma dirección: el reforzamiento de la familia patriarcal" (p. 232). Por otra parte, pone en discusión los argumentos de Rousseau, quien afirma que lo natural en la mujer es depender del hombre, al poner en evidencia que la excesiva importancia que otorga a la educación de la mujer para que cumpla con ese mandato sólo se justifica si efectivamente esa no es su naturaleza. Más que reforzar su naturaleza, dice Cobo, es una educación que tiende a violentarla.

Este tipo de discursos, a pesar de haber sido criticados, han sido los triunfantes. Sarmiento, al igual que Rousseau, argumentó en favor de la educación de las mujeres "por el papel que juegan en la familia, como portadoras y transmisoras de valores religiosos y morales" (Felitti, 2004, p.4). Aun así, no adscribió a la sumisión de la mujer, sino que abogó por su relativa independencia. Para Sarmiento, la posición de la mujer en la sociedad configuraba un índice de civilización. Particularmente, buscaba desmarcarse de la herencia colonial española que, desde su perspectiva, había recibido influencia árabe en cuanto al trato hacia las mujeres. Consideró así que este influjo podía advertirse en la "barbarie pampeana" (Felitti, 2004) que buscaba combatir.

En relación con los valores que sustentaron la construcción de la identidad nacional y siguiendo lo expuesto por Nari (1995) la educación de la mujer respondió a fines del siglo XIX a necesidades ideológicas, políticas y económicas de socializar a las nuevas generaciones en los formatos culturales hegemónicos que no estaban articulados sólo con una clase socio-económica sino con un género socialmente dominante: el masculino. Dice la autora "debemos tener en cuenta la intención reguladora y

normalizadora, desde el Estado y las clases dominantes, dirigida hacia las capas más bajas de la población, especialmente después de la implementación obligatoria de la Economía Doméstica en las escuelas" (p. 208). No se trata sólo de la legitimación del poder del varón sobre la mujer sino de la imposición de una organización doméstica modelada por las experiencias de las mujeres burguesas.

Las ideas rousseaunianas nos ofrecen otros indicios para comprender la naturalización del hogar como el lugar indiscutido de la mujer. Tal como en la relación representativa Estado – pueblo, donde el pueblo ordena y el gobierno ejecuta esas órdenes, Rousseau considera que el hombre manda en el hogar y la familia y la mujer gobierna ese hogar. Ante tal poder de la mujer para ejercer el gobierno del hogar es necesario que esa potencia sea modelada, limitada y encauzada hacia la garantía del bienestar familiar y el cumplimiento de sus deberes que se basan en su "naturaleza" y no hacia la satisfacción propia. En este sentido, uno de los objetivos principales de la enseñanza de la Economía Doméstica fue inculcar el ahorro como virtud, como modo de dominio de las pasiones y por lo tanto como vía para propender hacia la perfección moral. La mujer, cuya superación personal estaba dada en la medida en que satisfacía a los demás y su felicidad basada en la de su familia, no representaba peligro de derroche puesto que el uso del dinero no era para sí misma sino para los suyos. La denominación Economía Doméstica, considero, respondió a la centralidad que el ahorro no sólo de dinero sino también de diversos recursos tuvo para la sociedad en la época. El ahorro no sólo demuestra dominio sobre sí mismos sino también posibilidad de progreso.

Para las niñas pobres, adquirir los conocimientos que brindaban Economía Doméstica y Labores resultaba, además, una oportunidad de acceder a un trabajo decente en caso de necesidad (Rodríguez, 2021). Como se analizó en el capítulo anterior, el trabajo femenino, principalmente el fabril y nocturno, era mal visto por lo que la alternativa de desempeñarse, por ejemplo, como modista era una opción más acorde a la moralidad que se procuraba instalar. Aun así, sería el magisterio la única ocupación fuera del hogar considerada como una contribución a la Nación. La convicción en las virtudes maternales de las mujeres contribuyó a la feminización del trabajo de enseñar (Lionetti, 2007).

Si bien *Moral y Urbanidad* fue el espacio específico donde se enseñaron "reglas de civilidad", Economía Doméstica constituyó también un lugar privilegiado para reproducir la importancia de su aprendizaje. Resulta interesante al respecto, la sistematización que realiza Porter (2003) en "Historia del cuerpo revisada" en cuanto a

los estudios sobre colonialismo que abordaron el papel del aspecto corporal y el porte como índice de civilización. Vigariello (2005) también alude al campo de la educación de las posturas, asociadas a la moralidad y al discurso médico. Economía doméstica incluyó tanto de manera explícita como subyacente la enseñanza de las maneras "adecuadas" y/o higiénicas de (com)portarse. En efecto, las observaciones moralizantes sobre el aspecto dieron paso a las científico-higienistas, aunque podríamos sostener que por momentos ambas se entrelazan. En la cocina, por ejemplo, las niñas debían respetar las reglas de urbanidad de manera estricta como parte de la adquisición del buen gusto y el orden, así como adoptar determinadas posturas para el manejo del mobiliario y artefactos.[35]

Por otra parte, Economía Doméstica como espacio curricular obligatorio feminizó saberes y a la vez reforzó determinados valores relacionados con la masculinidad. Las investigaciones de Wainerman y Heredia (1999) sobre los libros de lectura en la escuela primaria argentina nos permiten visibilizar cómo la circulación de estos textos oficiales – a la par del dictado de este tipo de materias – colaboraron en la reproducción del ideal de domesticidad para la mujer tanto como en la construcción de una masculinidad hegemónica caracterizada por la heterosexualidad, paternidad, autoridad y la provisión del sustento familiar y, en consecuencia, de la demarcación de un modelo de familia patriarcal. En esta línea, cabe destacar un fragmento de libro escolar *Lecciones de Economía Doméstica* (Torrejón y Torrejón, 1887 en Rodríguez, 2021):

> Está en las costumbres sociales que sea la mujer quien se dedique á las labores domésticas, pues, aunque hay algunos hombres que se ocupan en ellas, éstos, como todos los vendedores de cintas, deben ser considerados como intrusos ó como maricas y nunca como varones (Torrejón y Torrejón, 1887, p. 26)

El mismo texto escolar marcaba una diferencia en cuanto al reparto de las labores domésticas:

> Para la distribución del trabajo se ha de tener presente. 1° La posición social de la familia, el sexo, la edad y el carácter del individuo. (…) 5° Que los trabajos más rudos deben desempeñarlos los sirvientes, si los hay, distribuyéndolos entre ellos convenientemente. (pp. 20-21)

[35] Ver Guillén, C. (1908). Enseñanza de la cocina en la escuela primaria. En *El monitor de la educación común.* Año 28 No. 424 (p.187-199).

La servidumbre, en general, conformada por mujeres, niñxs y hombres indígenas y/o afrodescendientes no es interpelada por el discurso escolar del mismo modo que el resto de la población. Este y otros libros escolares no lxs tienen como interlocutores.

Al mismo tiempo, a través de los contenidos enseñados en "Economía Doméstica" el Estado configuró, legitimó y reprodujo un "régimen de cuidado" (Esquivel, 2015) basado en el trabajo gratuito y exclusivo de las mujeres o lo que Federici (2010) denominó patriarcado del salario. Bajo la premisa del amor, abnegación y entrega en nombre del sostenimiento de la familia (heteropatriarcal y capitalista) y del ordenamiento moral de la Nación se instaló la idea de "gobierno del hogar" en manos de las mujeres.

En 1908 el programa de Economía doméstica aludía a esto del siguiente modo:

> En Economía Doméstica, además de la costura, cocina, lavado y planchado, se levantará el espíritu de las niñas hasta sus deberes futuros, mostrándoles cómo las virtudes del hogar son el pedestal de las públicas y de la grandeza de los pueblos, y cómo la mujer es una providencia moral en el seno de la sociedad. (p. 219)

Así, como sostienen las economistas feministas, el cuidado se constituye como la piedra angular de la economía y la sociedad. En este sentido, parte del fundamento esgrimido para la exclusividad del cuidado de la vida y de la propiedad privada es la asociación de las mujeres con la ternura y la sensibilidad, así como con el desarrollo de virtudes tales como el ahorro. Sin embargo, las mujeres negras, las escasas veces que aparecieron en el relato escolar, lo hicieron asociadas de manera distinta que las blancas respecto de la idea de cuidado. Estudios sobre las imágenes en los textos escolares de la época (Balsas, 2011) las muestran realizando actividades domésticas o manuales, pero sin referencia alguna a características como la sensibilidad, ternura, delicadeza u obligaciones consideradas "trascendentes" para el momento que, caso contrario, sí se adjudicaban a las mujeres blancas[36]. Las mujeres negras aparecieron asociadas a la

[36] Aunque no corresponde al período analizado resulta interesante destacar, a propósito de indagar en los procesos de blanqueamiento, un pasaje del estudio de Balsas (2011) donde analiza un libro escolar de 1930 en el que se retrata a una niña negra: "A diferencia de lo que ocurre con las mujeres negras adultas, en este caso el énfasis está puesto en la igualdad de oportunidades a través de la escuela pública: "Y usted negrita, ¿qué hace allí arrinconada y sola? ¿Por qué no juega como las demás? […] ¿Cree que porque tiene *color de cera* sus compañeras la desprecian? ¡Se equivoca! Usted es también una niña como ellas. ¡Vamos: entre a la ronda!" (Méndez Ríos y Méndez Ríos, 1930) (El destacado es mío). En este contexto, el uso del guardapolvo resulta eficaz para ocultar las diferencias y homogeneizar las identidades. No obstante, el rechazo que la niña en la foto que acompaña el texto expresa en su rostro invita a nuevas reflexiones: da cuenta de una actitud desconfiada. Según el texto, este sentimiento estaría informado por un complejo de inferioridad étnica antes que por la discriminación del entorno. De este modo, se buscaría asimilar a cuestiones psicológicas mecanismos sociales más complejos cuyas huellas es posible encontrar a lo largo

actividad doméstica producto de la servidumbre. Si en general los negros fueron invisibilizados en las imágenes escolares y cuando aparecieron fueron caracterizados como inferiores, sumisos o en ciertos casos asociados a su participación militar en las gestas nacionales, para las mujeres negras esa exclusión fue doble al ser retratadas de manera despectiva, racista y sexista (Geler, 2007 citada en Balsas, 2011).

Excepcionalmente, fueron protagonistas de lecturas escolares por su rol en las tropas, aunque la primera referencia la encontramos fuera del período analizado. En 1926 el libro de lectura "El Surco" de Blomberg incorpora el texto "La Negra Carmen (Escenas de la vida en los fortines)" quien se desempeñó como Sargento primero de Caballería y combatió junto con otras mujeres a los indígenas en la frontera (Artieda, 2015).

No obstante, los pueblos indígenas, sin distinción de género, fueron descritxs como salvajes en los primeros libros escolares de geografía:

> Forman miserables pueblos salvajes, y vagan de un lado a otro por los bosques y lugares incultos, disminuyen más a cada día, a medida que aumenta la población blanca. Algunos indios se han sometido y adoptado las costumbres europeas (…) los salvajes siguen, los unos un fetiquismo estúpido, los otros una religión más racional; la creencia en un Ser Superior o *Grande Espíritu*; y en fin, otros han abrazado el cristianismo. (Cosson, 1886, pp. 43- 44).

Este fragmento permite dar cuenta de la constitución moderno-colonial de la geografía escolar. Como sostiene Machado Aráoz (2015) la geografía mundial toda emerge como artefacto colonial en tanto el territorio de la modernidad -entendido como espacio geográfico simbólicamente estructurado y políticamente construido –remite a la acumulación originaria surgida de las conquistas. La economía moral de la expropiación, en términos del autor, puede advertirse en el citado extracto al describir la presencia de los pueblos indígenas en "lugares incultos", es decir como espacios de la in-civilidad/estado de naturaleza (Locke, citado en Machado Aráoz, 2015) y que por tanto son pasibles de ser conquistados y por consiguiente explotados, en nombre del progreso del proyecto modernizador. Por caso, en la sección de Geografía Política del libro *Lecciones de geografía para las escuelas comunes* (Paz Soldán,1885) se coloca al estado-nación como la expresión de civilización, por oposición a otras formas organizativas.

del texto. En este punto, cabe destacar que, tanto en la narración como en los ejercicios propuestos a continuación, subyace una idea de lo negro asociada a lo sucio, lo feo y la vergüenza." (p. 27-28)

> Los hombres en estado salvaje viven formando grupos de familias pequeñas ó numerosas; cuando esos grupos obedecen á un jefe se llaman *Tribus*. A proporción que se civilizan, se constituyen en lugares en donde construyen habitaciones mas ó ménos sólidas y el conjunto de esas casas ó habitaciones, tiene el nombre genérico de *Pueblo*. La reunion de varios pueblos ya civilizados, que se sujetan á la autoridad de uno ó mas hombres, regidos por sus leyes propias, se llama *Nacion* ó Estado. (pp. 45-46)

La racialización de los pueblos expropiados y su consecuente inferiorización en el texto escolar *Pequeña geografía para uso de las escuelas primarias* de Cosson (1894)[37], funciona como justificativo de su opresión. Allí se sostiene que existen tres razas principales: blanca, amarilla y negra y tres razas secundarias: malayos, polinesios y americanos cuyos rasgos no son tan marcados y poseen elementos de las principales.

> La raza blanca se llama también caucásica, porque la cadena de Cáucaso (…) parece haber sido su cuna, y es donde se encuentran aún los tipos más bellos de la raza que ocupa el O. del Antiguo Continente, es decir, la Europa, la mitad occidental del Asia y el N. de África. Esta raza ha formado numerosas colonias en las otras partes del globo, sobre todo en América. (…)
>
> Esta raza es activa, emprendedora, ambiciosa, y forma las naciones colocadas al frente de la civilización. (p.18-19)

Luego describe a la raza amarilla circunscribiéndose a las características físicas, sin mención de otros aspectos. Sobre la raza negra agrega:

> Esta raza es menos civilizada y parece menos inteligente que las dos anteriores. Un gran número de negros reducidos á la esclavitud, han sido transportados á las colonias de América. (p.19)

Cuando refiere a las razas secundarias, alega que malayos y polinesios son ingeniosos e inteligentes, en el caso de polinesios mantienen costumbres salvajes, pero aun así son "aptos para la civilización". En cambio, al referir a la raza americana no destaca características que puedan ser consideradas como positivas. El libro escolar la describe de esta manera:

> La raza americana ó roja comprende los salvajes de América, es decir, los indígenas, descendientes de los pueblos que ocupaban todo ese continente antes de que los europeos

[37] Versión corregida por el doctor Jacob Larrain.

> se apoderasen de él. Reina en toda esa raza el color de cobre, más o menos claro, según la elevación del país y su latitud.
>
> Los patagones, confinados en la extremidad meridional de la América del Sur, son notables por su talla gigantesca.
>
> Los americanos han formado en otro tiempo algunos imperios poderosos y civilizaciones, pero hoy relegados cada día más por la raza conquistadora, sólo constituyen algunos pueblos pobres y salvajes. (p.20)

Además de resaltar su falta de civilización por oposición a los blancos, en estos fragmentos los pueblos indígenas son siempre la otredad, lo distinto a la nación. No hay un reconocimiento de posible pertenencia, alimentando el mito que aun hoy persiste acerca de que lxs argentinxs descendemos de lxs europexs. Dicho mito junto al de la desaparición de lxs negrxs en Argentina han sido fundamentales en la construcción de la blanquitud.

El mito de la descendencia europea ya estaba presente, por ejemplo, en el libro *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de La Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874* escrito por Juana Manso[38] (1891) y destinado a la enseñanza de la historia en las escuelas:

> Los Argentinos descienden en su mayor parte de Europeos; son una raza fuerte, varonil y batalladora, cualidades que no dirigidas por una sabia educación, han alimentado por muchos años la guerra civil. (p.7)

Define, además, a la argentinidad en función de atribuciones raciales y género-sexuales que coinciden con el perfil de ciudadanía moderna a la que se aspiraba: la blanquitud y la masculinidad.

Sin embargo, a diferencia de otrxs autores, Manso cuestionó a través de su escritura las atrocidades cometidas contra los pueblos indígenas y africanxs durante la colonización de Abya Yala, aunque no cuestionó la idea de civilización instalada:

> La Corte de España léjos de aplicar medios racionales y cristianos que civilizasen las naciones bárbaras de América, prefirió seguir extirpándolas con la espada de la conquista, y añadió á este crimen otro mayor, expidiendo la Real Cédula de 12 de Diciembre de

[38] La primera edición de este libro data de 1862. Se trata de uno de los primeros manuales de historia y tuvo dificultades para ser aprobado por la forma en que estaba escrito y, por tratarse de una mujer. Con el tiempo, el compendio se fue actualizando y modificando considerablemente. La versión aquí referenciada corresponde a la Novena Edición publicada en 1891.

> 1701 en que celebró un ajuste por diez años con una compañía francesa establecida en la costa de Guinéa, para la introducción de esclavos africanos en América. (pp. 45-46)

La idea del "desierto" como espacio "vacío de ciudadanos deseables" o habitado por indígenas extranjeros al Estado-Nación constituyó tempranamente parte vital del proyecto nacional (Briones y Delrío, 2007). Antes del comienzo de la campaña militar sobre los pueblos de La Pampa y La Patagonia, Manso aludía a la relación entre poblar el desierto y el progreso. No obstante, no hay en el libro referencias directas sobre esta invasión militar concreta.

> Ese deseo de paz, de aumento de población y de progreso está en todos los corazones y su realización depende sólo de que el vapor invada el desierto. Que se colonicen las tierras hoy incultas, que un ferrocarril nos ligue á Bolivia, como el ferrocarril á Chile nos unirá más al Pacífico, y cada provincia irá con su ferrocarril á Córdoba, á buscar la gran arteria del Central Argentino que ya une aquella ciudad con el Paraná. (pp. 272 - 273)

En el caso de otrxs autores, sí refirieron explícitamente al genocidio que los perpetradores dieron a conocer como "Conquista del Desierto" en términos de progreso y expansión nacional. Tal es el caso del libro *Historia argentina al alcance de los niños* (1892), preparado para escuelas primarias por Mariano Pelliza

> Hará siempre honor á la administración del doctor Avellaneda la campaña sobre los indios y la conquista del desierto efectuada en 1879. Después de la muerte del doctor don Adolfo Alsina, ocupó el Ministerio de la Guerra el general don Julio A. Roca.
> Este jefe había meditado un vasto plan para concluir con la guerra de fronteras hecha á los indios, sometiéndolos por las armas é incorporándolos al pueblo para que gozaran en la vida civilizada, de los mismos derechos y beneficios que los demás habitantes.
> De este modo los ricos y dilatados territorios que ocupaban en su vida salvaje, serían entregados á la colonización y á industrias productivas. (p.113)

> En las regiones conquistadas á los salvajes se ha organizado nueve gobiernos territoriales, que serán con el tiempo otras tantas provincias llamadas á integrar la Nación Argentina. (p. 114)

La repetición de los discursos que anudaron civilización, nación y moral como sinónimo de cultura occidental permitieron naturalizar y justificar el expolio, sometimiento e incluso exterminio de los pueblos indígenas. Este abordaje, reiterado en

otros textos escolares también,[39] sobre la continuidad del genocidio indígena comenzado en la invasión de Abya Yala se presenta, luego del proceso independentista, como una empresa necesaria para romper con los lazos de la colonia y constituirse como un moderno Estado-Nación. Es decir, se produce la persistencia de las relaciones coloniales por otros medios después de la independencia. En ello consiste la colonialidad.

Artieda (2015) en su análisis sobre los textos escolares que circularon en la época destaca un conjunto de fragmentos del libro *Aventuras de un niño. Libro segundo* (1905) de Andrés Ferreyra donde se narra el asedio, secuestro y reparto de indígenas acontecido durante la "Conquista del Desierto" con total naturalidad:

> El indio, ese salvaje, no conoce más que su hogar, no vive más que para las afecciones que en el mismo encuentra. Combate hasta la muerte para defenderlos, pero entrega su vida y hasta su libertad a fin de no verse separado de los seres que ama. (pp. 189-190).

> El día en que los guerreros se presentaron a entregar sus armas, a fin de que les devolvieran sus familias, se los puso en fila; pero sus mujeres y sus hijos ya habían partido para Buenos Aires, y como el Estado no podía guardarlos eternamente, se anunció por medio de los periódicos que en el atrio de las iglesias se haría a los ciudadanos que lo reclamaran, la distribución de aquellas mujeres y niños…Los ciudadanos se iban acercando y se llevaban consigo, unos por caridad y otros por interés, algunos de aquellos seres separados de la humanidad. (p. 190)

De esta manera, podemos ver la perspectiva con la que estos temas fueron abordados en la escuela argentina. Artieda pone énfasis en la cosificación que denota la escritura y como ello restringe las posibilidades de sensibilizarse ante el dolor. Esta cosificación, afirma, se extiende a las mujeres y niñxs no solo por "el reparto y colocación" sino porque la capacidad de sentir dolor solo le es reconocido a los hombres indígenas.

Por otra parte, el primer fragmento ofrece pistas que colaboran en la hipótesis de Cumes (2021) respecto de la imposibilidad de "entregas" voluntarias de mujeres por parte

[39] Ver Artieda, T.L. (2015) Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa. Tesis doctoral. Disponible en https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/157764

de los hombres indígenas. El libro escolar narra lo que eran capaces de hacer con tal de proteger a sus familias.

El destino de lxs indígenas sometidxs a partir de las incursiones militares para la anexión de los territorios de La Pampa, La Patagonia, Chaco y Formosa a lo que es hoy el Estado Nación argentino fue objeto de debates y de diseño de políticas. En el marco del sistema educativo, el Estado Nacional pretendió dar respuesta mediante una propuesta de escolarización[40] para las infancias indígenas en la Reducción Napalpí en Chaco (1911-1936) donde se llevó a cabo el primer plan estatal para el encierro y disciplinamiento de miembros de los pueblos qom, moqoit y shinpi' (Artieda, Liva, Almirón y Nazar, 2015). La escolarización para niñxs indígenas allí se diferenció de la de niñxs "no-indígenas". En palabras de las autoras:

> (…) desde sus orígenes, la política educativa del Estado nacional para la infancia indígena del Chaco excluía la alfabetización como vía regia de acceso a la ciudadanía; planificaba en cambio integrarlos a una nueva racionalidad económica funcional a los intereses del capital y generar cambios drásticos en la espiritualidad originaria, contraviniendo para esta población el principio de neutralidad religiosa de la ley de educación común vigente. (pp.127-128)

Las propuestas de escolarización posteriores y por fuera de las reducciones eludieron también la discusión acerca del ingreso a la ciudadanía de lxs indígenas.

Las autoras señalan el contraste con aulas de cualquier otra escuela con niñxs no-indígenas. Lxs niñxs qom, moqoit y shinpi' fueron perseguidxs y asesinadxs junto a sus familias, por lo que consideran que prevaleció la violencia como pedagogía. Durante el tiempo en que funcionó la escuela dentro de la Reducción se sucedieron distintos hechos de violencia que no fueron mencionados en los informes escolares. Uno de ellos, la masacre a manos del Estado sobre la población en 1924[41].

A lo largo de este capítulo se procuró demostrar que el sistema educativo tuvo desde sus orígenes un rol central en la reproducción, producción y legitimación de la matriz de poder colonial en tanto funcionó como una forma de reiteración de las normas de género y jerarquías raciales impuestas en el proceso de colonización.

[40] Como antecedente, a partir 1908 hubo propuestas diseñadas por inspectores de escuela que pretendían integrar a la población indígena a las escuelas públicas (Artieda y Rosso, 2009; Rosso, 2007 citadas en Artieda, Liva, Almirón y Nazar, 2015).
[41] Ver referencia en Capítulo 2.

Consideraciones Finales

El estudio de la política educativa desde una perspectiva feminista descolonial constituye todavía un aspecto poco explorado. Este trabajo intentó colaborar en este sentido al asumir una revisión de la historia y de las formas de producir conocimiento que modifique sustancialmente el modo en que comprendemos el pasado y, por ende, cómo pensamos el presente. Los feminismos descoloniales proponen un giro epistemológico en las formas de conocer, de enunciar, leer y organizar las fuentes de análisis al desmontar los supuestos desde los que se legitiman las disciplinas modernas. De allí que se modifican las categorías desde las que comprendemos y construimos saberes. Esto tiene derivas ético-políticas en nuestras prácticas de investigación y docentes.

Como integrante de la cátedra de Política y Legislación de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP procuré recuperar preocupaciones y debates que allí venimos sosteniendo en torno al sustrato clasista, nor-euro y androcéntrico de los discursos pedagógicos y de las políticas de la educación que dieron forma al sistema educativo en sus orígenes en tanto producto del proyecto moderno colonial.

El recorrido hecho hasta aquí nos permite sintetizar que:

- La invasión de Abya Yala constituye el primer momento del surgimiento de la modernidad como narrativa y proyecto que construye a Europa como centro hegemónico de poder.

- Modernidad y capitalismo son simultáneos. Para la acumulación originaria que hizo posible el capitalismo fueron necesarios: a) procesos de colonización y esclavitud a gran escala: colonización de América y el consecuente expolio de sus recursos, trabajo esclavo de africanxs en América y reducción a la servidumbre de indígenas; b) el despojo de tierras y casas al campesinado europeo que participaba de las luchas anti-feudales; c) la caza de brujas en tanto genocidio de mujeres que logró infundir el terror, debilitar el poder de aquellas, principalmente, campesinas organizadas ante el avance de la privatización de las tierras y así forjar los ideales de feminidad y domesticidad modernos en los que se sustenta la conformación familiar heterosexual capitalista y entonces; d) el trabajo no pago de las mujeres (patriarcado del salario) (Federici, 2010).

- De aquí que ambos genocidios, el indígena y el de mujeres son constitutivos del orden moderno.

- Así como el colonialismo, la colonialidad es constitutiva de la modernidad. Colonialidad refiere a la matriz colonial del poder que se despliega a partir de la conquista de las Américas y el Caribe. Es la continuidad de las relaciones coloniales por otros medios, luego de la finalización de las estructuras administrativas coloniales.

- El género, en términos dicotómicos, así como la raza, son sistemas creados e impuestos dentro del proceso de colonización cuya fuerza radica en la introducción de categorías sociales que se oponen de manera binaria y jerárquica, donde la distinción entre humano y no-humano constituye la oposición inicial (Lugones, 2008) que sirvió para justificar la esclavitud y el genocidio de los pueblos colonizados.

- La formación de los estados nacionales modernos tuvo como pre-requisito la conquista de pueblos y territorios externos al espacio de dominación que conformaría un estado - nación determinado y para su configuración fue preciso colonizar a los diversos y heterogéneos pueblos que habitaban el espacio de dominación interna de los colonizadores (Quijano, 2000a). Por tanto, el Estado-Nación moderno que comienza a tomar forma como organización política a partir del siglo XVII en occidente constituye una de las estructuras de poder hegemónicas que hace parte y, a la vez, es producto del patrón de poder mundial.

- En Abya Yala las independencias de las colonias supusieron la adopción del Estado-Nación como forma de organización política que se impuso por sobre otras formas organizativas que los pueblos de estas tierras tenían previo a la invasión, por lo que expresa la colonialidad del poder (Quijano, 2000a)

- La colonialidad se encuentra en la génesis misma del contrato sobre el que se asentó el estado-nación moderno en Europa, así como para Abya Yala, además, tuvo consecuencias particulares. En este sentido, si seguimos las investigaciones de Federici (2010), el ideal de domesticidad para las mujeres se forjó durante el genocidio conocido como caza de brujas, en principio, contra las mujeres europeas y luego se trasladó a nuestras tierras. Razón por la cual, la forma de comprender las relaciones de género y el rol de las mujeres en ellas, formaría parte del proceso de blanquización y generización eurocentrada.

- El pacto/contrato social por el que la teoría política clásica explica el origen sobre el Estado Moderno, es un contrato sexo-racial (Pateman, 1995; Mendoza, 2010; 2014). La fusión de la idea de raza y la de género es clave para configurar la ciudadanía libre que conoció occidente y sobre la que se asentó el Estado-Nación (Mendoza, 2010) pero que excluyó de ese estatus a hombres no-blancos y mujeres.

- Si bien el contrato sexo-racial y consecuentemente, las políticas desplegadas por los estados nacionales latinoamericanos supusieron una forma de opresión sobre las mujeres habitantes, la condición de mujer racializada, pobre y trabajadora o sometida a la servidumbre operó de manera diferencial respecto de las mujeres blancas o consideradas como tales, de clase más acomodada y de zonas urbanas.

- El sistema educativo junto con el sistema jurídico, según De Sousa Santos (2007), constituyen los grandes sistemas de unificación en la creación de un país que generaron los mitos fundantes del Estado moderno. En Abya Yala operó como formadora de subjetividades y corporalidades blanquizadas configuradas por la internalización de las jerarquías raciales como estratificaciones naturales y una representación de sí o aspiración a parecerse a lxs colonizadores. Y por ello, también generizadas según la mirada determinista y heterosexualista occidental que concibe a los géneros y sexualidades en términos binarios, dicotómicos y esencializados.

- En este sentido, podemos decir que el sistema educativo constituye una tecnología de género moderno colonial.

- Para demostrarlo se analizó al sistema educativo argentino en sus orígenes y consolidación a partir del análisis de estudios empíricos que examinaron libros escolares y de fuentes documentales del mismo tipo. A través de sus discursos pedagógicos y de los saberes transmitidos mediante el currículum escolar lograron hegemonizar la forma occidentalizada de concebir el mundo que se presentó como neutra y a-histórica. Sirvieron como una forma de reiteración de las normas de género y jerarquías raciales impuestas en el proceso de colonización. Esa repetición constante produce que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural. Reforzaron la introyección de una mirada sobre sí mismx y sobre el resto de las personas que es la mirada producida por la matriz colonial y la razón imperial (Espinosa, 2014).

Ahora bien, ¿cómo lo desarrollado en este trabajo puede colaborar en el análisis de la política educativa contemporánea?

Como se sostuvo a lo largo del trabajo, el sistema educativo reedita permanentemente el patrón civilizatorio impuesto en la conquista de maneras diversas, con mayor o menor sutilidad. En tal sentido, me interesa dejar planteadas algunas líneas/interrogantes en torno a tres tópicos que pueden considerarse en sintonía y continuidad con lo desarrollado en este trabajo:1) las formas actuales de dominación neoliberal como reconfiguración colonial a gran escala en la formación de subjetividades; 2) el lugar de los organismos internacionales y de los países del Norte Global en los procesos de colonización transnacional de la educación y; 3) la persistencia de una colonización epistémica en los fundamentos y contenidos de las políticas educativas argentinas que se inscriben en paradigmas opuestos al neoliberalismo.

1)

Los proyectos políticos más amplios orientan unos u otros proyectos educativos. En Abya Yala, el avance de la lógica neoliberal en tanto fase del capitalismo debe comprenderse como expresión de la colonialidad en todos los ámbitos de la existencia. En este contexto, las formas de gobierno de la educación se orientan a producir subjetividades autorreguladas por mecanismos, relaciones y comportamientos de mercado (Martínez y Seoane, 2020).

Puede decirse, siguiendo lo planteado por el filósofo surcoreano Han (2014) que el neoliberalismo contemporáneo se caracteriza por la explotación de la libertad. Ya no es necesario el despliegue de mecanismos de control externos ni físicos, sino que es el propio sujeto quien se controla a sí mismo, se culpa si fracasa y se fuerza a rendir lo máximo posible. A esta forma de poder la llama psicopolítica. Se produce una autoexplotación y una especie de reedición de lo que conocemos como meritocracia.

Por su parte, Achille Mbembe (2011), filósofo camerunés analiza las formas contemporáneas de sumisión de la vida al poder de la muerte en África y el resto de los países que han atravesado procesos de colonización. Para ello recurre al concepto de necropolítica, es decir una política de la muerte. Este concepto deviene del de biopolítica desarrollado por Foucault. En efecto, la necropolítica y el necropoder describen los mecanismos por los que se establece y mantiene un control sobre quién puede vivir y quién debe morir. Ya ni siquiera es necesario matar sino tan solo dejar morir. Retoma a Arendt para describir la relación entre política de la muerte y políticas de la raza o

racialización cuyo origen se remonta a la ocupación colonial. Esta idea nos permite comprender mejor las formas diferenciales en las que se distribuye la política de la muerte.

Ambos conceptos, tanto la psicopolítica de Han como la necropolítica de Mbembe nos sirven para reflexionar. Mientras algunxs ciudadanxs, legibles como tales desde los marcos interpretativos del discurso neoliberal son convencidxs de autoexplotarse, otrxs son confinadxs al olvido, a la invisibilización y a la criminalización.

Al mismo tiempo que el neoliberalismo como psicopolítica busca la producción de sujetxs emprendedores, productivxs y autoconvencidxs de explotar su libertad; como necropoder opera sistemáticamente sobre aquellos pueblos sometidos a formas de colonización contemporáneas, a los considerados "subdesarrollados" así como sobre las personas criminalizadas por su condición socioeconómica, por su aspecto físico, por ser migrantes o mujeres. En el sentido común, encuentra su justificación en los discursos que Chaves (2010) denomina del "pánico moral".

2)

Las políticas educativas nacionales no se diseñan de manera aislada del ámbito internacional. Desde los inicios de los sistemas educativos la circulación de ideas sobre cómo gobernar la educación y la transferencia de prácticas ha sido constante. Siguiendo a Acuña y Ruiz (2017) en el siglo XIX se produjo una etapa, conocida como "pedagogía del extranjero", en la que pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los estados "más avanzados" en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser "transferidas" de un contexto a otro. En nuestro contexto, Sarmiento fue uno de ellos. Lxs autores señalan que, a partir de la década de 1960, fueron los organismos internacionales quienes comenzaron a tener cada vez mayor injerencia en la construcción de las agendas de política educativa de los países, particularmente latinoamericanos, a través de la planeación de la educación. En las décadas del 80 y 90 del siglo XX, los organismos internacionales incidieron con sus diagnósticos y recomendaciones en las reformas de los sistemas educativos latinoamericanos sumado a la emergencia de una nueva morfología social derivada de la planetarización de los procesos políticos y sociales (Vertovec, 2009 citado en Acuña y Ruiz, 2017) y, en esta misma línea de un nuevo tipo de comparación global en el campo educativo. Ahora bien ¿desde qué enfoques se realizan estas comparaciones? ¿A qué intereses responden quienes definen parámetros y recomendaciones? La circulación de ideas y discursos, así como la transferencia de

políticas educativas a nivel global ¿pueden comprenderse como forma de gobernanza internacional o como parte de procesos de colonización transnacional de la educación? Si consideramos que responde a la segunda opción, ¿qué características asume tal colonización?

3)

De modo menos explícito, enfoques críticos al neoliberalismo también reproducen el patrón civilizatorio en tanto es desde este patrón que hemos edificado la forma de hacer y comprender la política.

Por ejemplo, las políticas educativas que se han conocido en gran parte de América Latina y el Caribe con el nombre de "educación intercultural bilingüe" responden en su mayoría al discurso funcional de la interculturalidad (Tubino, 2005, citado en Ferrao Candau, 2010) con el foco puesto en las comunidades indígenas y en un sentido unidereccional como un tipo de educación particular para indígenas que respete sus culturas –o de manera más restringida sus lenguas – pero que a la vez permita su adaptación a la "cultura nacional" marcando los modos en que deberían relacionarse con la cultura dominante y no viceversa. En Argentina, la modalidad del sistema educativo Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se inscribe en esta lógica. Otro ejemplo posible de analizar es el de la Educación Sexual Integral (ESI). Sin dudas, considero que su defensa ante los ataques del activismo religioso conservador es fundamental y que constituye, en tanto política curricular, una ruptura respecto de las orientaciones del currículum sexual oculto y explícito históricamente hegemónico. No obstante, puede revisarse la subyacencia de discursos como los de la diversidad sexual y la universalidad de los derechos humanos occidentales, en tanto funcionales al ordenamiento sistema-mundo moderno colonial, que es necesario advertir.

Estas consideraciones no pretenden ser exhaustivas sino dejar abiertas preocupaciones y preguntas. Por otra parte, me interesa señalar algunos aspectos que no pudieron ser profundizados en este escrito.

Todo sistema de opresión tiene sus puntos de fuga. Los sujetos no internalizamos las normas de manera lineal. Butler (2002) explicó esto a partir del concepto de agencia y la define como improvisaciones en un campo de restricciones constitutivas. Queda pendiente atender de manera más amplia y profunda las formas de resistencias y las apuestas comunitarias de sostenibilidad de la vida desde el Sur global en los términos

planteados por Pérez Orozco (2014) así como también dar cuenta de las experiencias y propuestas que intentaron pugnar los sentidos de la educación durante el período analizado. Quedará para futuros trabajos también indagar en las formas en que la política educativa ha colaborado en distintos momentos históricos de Argentina en la reproducción y legitimación de la colonialidad de la naturaleza.

Finalmente, la apuesta por revisar las formas y las bases sobre las que se ha construido la política educativa en el continente y particularmente en Argentina tiene como propósito evidenciar cómo opera allí la matriz de poder colonial-capitalista-patriarcal como un continuo hasta nuestros días y como horizonte, la re-creación de herramientas que permitan proponer políticas y sostener prácticas e intervenciones ético-política-pedagógicas que tiendan a la despatriarcalización y por tanto a la descolonización porque, como afirma Lugones (2012) no hay despatriarcalización sin descolonización que no sea racista.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. & Ruiz, G. (2017). La educación comparada en América Latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación. En *Los estudios pedagógicos*. 51.

Adamoli, María Celeste y Flachsland, Cecilia. (2014) *Holocausto y genocidios del siglo XX: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006): *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo.

Ajari, N. (2011). Frantz Fanon: luchar contra la bestialización, demoler el biopoder. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, *13*(2), 53-60.

Allemandi, C. L. (2019). La Sociedad de Beneficencia y la colocación de indígenas: un acercamiento a través de los contratos de trabajo (Ciudad de Buenos Aires, circa 1885). *Anuario del Instituto de Historia Argentina, 19* (1), e084. https://doi.org/10.24215/2314257Xe084

Allen, P. G. (1992) *The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions* Boston: Beacon Press.

Alonso, G y Díaz, R. (2012) Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social, en *Debates Urgentes*. Año 1, Nº 1. Buenos Aires.

Artieda, T. (2015) Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa. Tesis doctoral. Disponible en https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/157764

Artieda, T. L., Liva, Y., Almiron, V. S., & Nazar, A. (2015). Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí: Chaco, Argentina. 1911-1936. *Anthropologica*, 33(35), 117-139. Recuperado en 29 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200006&lng=es&tlng=es.

Balsas, M. S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, vol. XXIX, núm. 86, mayo-agosto, pp. 649-686. México.

Bauman, Z. (1999). *Trabajo Consumismo y Nuevos Pobres*. España: Gedisa.

Bendix, R. (1974). Transformaciones experimentadas por las sociedades de Europa occidental a partir del siglo XVIII. En: *Estado Nacional y Ciudadanía*. Buenos Aires: Amorrortu.

Briones, C.; Delrio, W. (2007) La "Conquista del Desierto" desde perspectivas hegemónicas y subalternas. *Runa*, vol. XXVII, pp. 23-48 Universidad de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180857810008

Butler, J. (2002) [1993]. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.* Paidós, Buenos Aires.

Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR.

Calveiro, P. (2011) Formas y sentidos de lo represivo entre dictadura y democracia. En VVAA, *Hacer justicia. Nuevos debates sobre el juzgamiento de crímenes de lesa humanidad en Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Candina Azún (2013) Cuerpos, comercio y sexo: las mujeres públicas en Chile del siglo XX, en Stuven Ana María, Fermandois Joaquín (ed.), *Historia de las mujeres en Chile, Tomo 2*, Santiago de Chile, Taurus.

Chaves, M. (2010). Discursos vigentes acerca de la juventud en Argentina. En: *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana.* Buenos Aires: Espacio.

Ciriza, A. (2015) Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones, en *MILLCAYAC. Revista digital de Ciencias Sociales. Vol II. N°3*. Mendoza: UNCuyo. 83-104.

Cobo, R., (1995) El nuevo ideal de feminidad y la familia patriarcal. En *Fundamentos del Patriarcado Moderno. Jean Jacques Rousseau*, ed. Cátedra, Madrid., pp. 205-251.

Colabella, L. (2013). El sexo peligroso veinte años después. *Apuntes de investigación del CECYP*, *23*(2) Recuperado en 06 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-98142013000200004&lng=es&tlng=es.

Connell, R., (2001) Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas, en *Revista Nómadas* Nº 14, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, Colombia, pp. 156-171.

Correa, N. y Giovine, R. (2010) ¿De la subsidiariedad a la principalidad del estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5578/ev.5578.pdf

Cumes, A. (2021) La dualidad complementaria y el *Popol Vuj*. Patriarcado, capitalismo y despojo. Entrevista con Aura Cumes por Yásnaya A. Gil. *Revista de la Universidad de México*. Dossier, abril. https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8c6a441d-7b8a-4db5-a62f-98c71d32ae92/entrevista-con-aura-cumes-la-dualidad-complementaria-y-el-popol-vuj

Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. *Otras formas de (re) conocer*, 45.

Curiel, O. (7 de marzo de 2020) América Latina y la diversidad de sus movimientos feministas. *France 24*. https://www.france24.com/es/20200307-dia-de-la-mujer-feminismos-comunidad-interseccionalidad-diversidad

Da Silva, T., (2001) *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Octaedro, Barcelona.

Dappello, M. V. y Severino, M. (2020) Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador. En Seoane, V. y Martínez, Ma. E. (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias*. Rosario: Prohistoria Ediciones. 1ed. (Los ríos subterráneos /7)

De Lauretis, T. (1996) [1989] La tecnología del género, en *Mora Nº 2;* Bs As, UBA, noviembre.

De Sousa Santos, B. (2007). *La reinvención del Estado y el Estado Plurinacional*. Alianza Interinstitucional CENDA - CEJIS – CEDIB. Bolivia.

Dussel, E. (1996) [1977] *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (2016) Argentina: ¿Qué pasó con los pueblos originarios durante la dictadura? En *Combate Racismo Ambiental*. https://racismoambiental.net.br/2016/03/26/argentina-que-paso-con-los-pueblos-originarios-durante-la-dictadura/

Espinosa Miñoso, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar: revista de filosofía iberoamericana*, *12*(1), 141-171.

Espinosa Miñoso, Y.; Barroso Tristán, J.M. (2014). Feminismo decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Ibero-América Social, Revista-red de estudios sociales*.

Esquivel, V. R. (2015). El cuidado: de concepto analítico a agenda política *Nueva Sociedad*. Disponible en: https://nuso.org/articulo/el-cuidado-de-concepto-analitico-a-agenda-politica/

Fausto-Sterling, A. (2006). Duelo a los dualismos. En: *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Editorial Melusina. Barcelona, España.

Federici, S. (2010) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Felitti, K. (2004) Sarmiento y la situación de las mujeres de su época. En Cyber Humanitatis Nº 31. Recuperado el 26 de noviembre de 2021 de https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D14077%2526ISID%253D499,00.html

Fernández Mouján, I. (2010). En la Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (15).

Fernández Mouján, I. F. (2014). Miradas descoloniales en la educación. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, *3*(6), 5-19.

Ferrao Candau, V. M. (2010) Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estud. Pedagóg.,* Vol.36, No.2, pp.343-352.

Finocchio, S. (2013) El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina). *Revista de Indias*, vol. 73.

flores, v. (2007) "Potencia Tortillera: un palimpsesto de la perturbación" enhttp://lesbianasfugitivas.blogspot.com.ar/2008/02/potencia-tortillera-un-palimpsesto-de.ht ml

flores, v. (2013) "¿Un feminismo zombi? Promiscuidad y contagio: políticas tortilleras trans feministas cuir descoloniales" en *interruqciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.

Foucault, M., (1986) Cuerpos dóciles. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, ed. Siglo XXI, 5ta. edic., Madrid, pp. 139-174.

Foucault, M. (2001) Clase del 14 de enero de 1976. En: *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Delgado, D. (1996). Del Estado de Bienestar al Estado Postsocial. En *Estado & Sociedad*. Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma (pp.27-63).

Gargallo, F. (2007) Feminismo latinoamericano, en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. Vol. 12. N. 28*. Caracas: junio.

Garzón Martínez, M. T. (2018). Oxímoron. Blanquitud y feminismo descolonial en Abya Yala. *Descentrada* 2 (2), e050. Disponible en http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe050

Giovine, R. (2015) La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En Tello, C. G. *Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia la caracterización de un campo teórico*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro digital, EPUB.

Grammático, K. (2000) Obreras, prostitutas y mal venéreo. Un estado en busca de la profilaxis. En Gil Lozano Fernanda, Pita Valeria, Ini Gabriela (dir.), *Historia de las mujeres en la Argentina,* tomo 2, Buenos Aires, Taurus.

Han, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica*. Buenos Aires: Herder.

Haraway, D. (1995) Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza,* Madrid, Cátedra. pp. 313-346.

Hernández, A., y Reybet, C. (2005). Cuerpo y currículo: Prácticas discursivas en el campo de la educación física. *Revistas La Aljaba* [online], 91-103.

Hobsbawn, E. (1964). La carrera abierta al talento. En: *La revolución burguesa*. Madrid: Guadarrama.

hooks, b. (2004) [1984] Mujeres negras: dar forma a la teoría feminista. En: AAVV *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños.

Korol, C. (2016). Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Nueva Sociedad*, (265), 142.

Korol, C. (2019) El golpe de estado en Bolivia es racista, patriarcal, eclesiástico y empresarial. Entrevista a Adriana Guzmán. *Página 12*, noviembre. Disponible en https://www.pagina12.com.ar/230580-el-golpe-de-estado-en-bolivia-es-racista-patriarcal-eclesias

Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en Lander, E. (comp.), *La colonialdad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* 11-40. Buenos Aires: CLACSO.

Langiano, M. del C. (2015) Documentos y registro arqueológico en sociedades de frontera: la pampa bonaerense entre 1850 y 1880. Tesis doctoral en Biblioteca INCUAPA-CONICET y Biblioteca del Campus Universitario de Olavarría-UNICEN https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1747

Laqueur, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud.* Barcelona, Cátedra.

Legarralde, M. R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Lenton, D., Mapelman, V., & Musante, M. (2020). Rastros del genocidio en un juicio por genocidio. La Bomba, de 1947 a 2020. *Revista de Estudios sobre Genocidio*, *15*, 80-96.

Linares, C. (2005) Ley Láinez, la discusión por el "mínimun". En *A cien años de la Ley Láinez* (SAHE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf

Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 10 (27).

Lionetti, L., (2007) El arte de educar en 'las segundas madres'. *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916),* Miño y Dávila, Bs. As., pp. 181-206.

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

Lopez Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. *O Corpo educado. Pedagogías de la sexualidad.* Belo Horizonte.: Autêntica.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. En *Revista Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre.

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, julio - diciembre, Vol. 6, No. 2: 105-119

Lugones, M. (2012) "Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples" en Montes, Patricia (ed.) *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.

Machado Aráoz, H. (2015). El territorio moderno y la geografía (colonial) del capital. Una arqueología mínima. *Memoria y Sociedad*, 19 (39), 174-191. Disponible en: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/13409

Mackinnon, C. (1995 [1989]), *Hacia una teoría feminista del Estado*, Madrid, Ediciones Cátedra.

Mapelman, V. (28 de octubre 2020) Pueblo Pilagá, memoria y presente de un genocidio. En *Tierra Viva. Agencia de Noticias*. https://agenciatierraviva.com.ar/pueblo-pilaga-memoria-y-presente-de-un-genocidio/

Marrón, N. (10 de noviembre de 2018) La América violada: las violencias contra las mujeres en la conquista y la colonización. *El Periódico*. https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20181110/america-violada-violencias-contra-mujeres-conquista-colonizacion-7137661

Martínez, M. E.; Seoane, V. I. (2020). Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 17-36, ago. 2020. ISSN 2447-4193. Disponible en: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95673>.

Mbembé, A. (2011) *Necropolítica. Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Ed. Melusina, España.

Mendoza, B. (2010). La Epistemología del sur, la colonialidad de género y los feminismos latinoamericanos. En: Espinosa Miñoso, Yuderkys (coord.) *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, En la Frontera, Buenos Aires.

Mendoza, B. (2014) Los 'fundamentos no-democráticos' de la democracia: un enunciado desde Latinoamérica postoccidental. En Miñoso Espinosa, Y.; Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (eds.) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.

Miano Borruso, M. (2002). *Hombre, mujer y muxe en el Istmo de Tehuantepec*. México: Plaza y Valdés/CONACULTA/INAH.

Mignoli, L. y Musante, M. (2018). "Los cuervos no volaron una semana". La masacre de Napalpí en clave de genocidio. *Revista de Estudios sobre Genocidio*, 13, 27-46.

Mignolo (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Barcelona: Gedisa.

Moncada, Alicia (2019) Trata de mujeres indígenas. La continuidad de la conquista sexual de América. En *Iberoamérica Social*, agosto. Disponible en https://iberoamericasocial.com/trata-de-mujeres-indigenas-la-continuidad-de-la-conquista-sexual-de-america/

Nari, M. (1996) Las prácticas anticonceptivas, la disminución de la natalidad y el debate médico, 1890-1940, en Lobato Mirta (ed.), *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en La Argentina*, Bs. As., Editorial Biblos, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Nari, M., (1995) "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", en *Revista Mora,* Nº 1, Bs. As., pp. 31-45.

Ochoa Muñoz, K. (2014). El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El cotidiano*, (184), 13-22.

Ocoró Loango, A. (2016) La nación, la escuela y "los otros": reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. Universidad Pedagógicas Nacional; *Nodos y Nudos*; 5; 41; 7; 35-46

Oliveira, F. (2018) El especismo como necropolítica: Un análisis de los límites que determinan la precariedad de la vida. En *Memorias del I Congreso de Debate en torno a los animales no humanos "Resistir el especismo: hacia comunidades más animales"*. Facultad de Derecho, UBA. Buenos Aires.

Ossenbach Sauter, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). E*Revista Iberoamericana de Educación*, N°1. Estado y Educación, enero-abril.

Ossenbach Sauter, G. (2002). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. In *Historia de la educación: (Edad Contemporánea)* (pp. 15-37). Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED.

Ossenbach Sauter, G. (1997). Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América latina en los siglos XIX y XX. En: Boom, M. y Narodowski, M.

(comp.) *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Oyěwùmí, O. (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: en la frontera.

Paredes, J. (2017). El feminismocomunitario: la creación de un pensamiento propio. *Corpus*, 7(1). Recuperado de https://journals.openedition.org/corpusarchivos/1835

Pateman, C. (1995) *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

Pérez Orozco, A. (2014) Desde la sostenibilidad de la vida: crisis que (no) son. En *Subversión feminista de la economía.* Madrid: Traficantes de sueños.

Porter, R., (2003) Historia del cuerpo revisada, en Burke, P. (ed.) *Formas de hacer historia.* Alianza Editorial, Madrid, pp. 271-299. (segunda edición).

Porto-Gonçalves, C. (s/f) Abya Yala. En *Enciclopedia Latinoamericana*. Recuperado el 6 de noviembre de 2021 de http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/a/abya-yala

Puiggrós, A. (1996) *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Quijano, A. (2000b). Colonialidad del Poder y Clasificacion Social, Festschrift for Immanuel Wallerstein, part I, *Journal of World Systems Research*, V. XI: 2, summer/fall.

Ramírez, F. O., & Ventresca, M. J. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de educación*, n. 298; p. 121-139

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.

Rodríguez, L. (2021). ¿Economía doméstica o labores? La educación femenina en la escuela: programas y libros de texto (Argentina, 1870-1920). *Historia y Memoria de la Educación* 14: 615-641 Sociedad Española de Historia de la Educación.

Rodríguez, Migliaro y Díaz Lozano. (2019). "Interseccionalidades en el cuerpo territorio" en Cruz, Delmy Tania, *Cuerpo, territorio y feminismos*. México: Abya Yala.

Rousseau, J. (1997) *Emilio o de la Educación*, ed. Porrúa, México.

Scharagrodsky, P., (2007) Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R., Diker G., y Frigerio G., (comps.) *Las Formas de lo Escolar*. Bs. As. Del Estante Editorial, pp. 263-284.

Segato, R. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia*, Prometeo-UNQ, Buenos Aires.

Segato, R. (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Ed. Prometeo, Buenos Aires.

Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En: Bidaseca, K. & Vázquez, V. (comps.) *Feminismo y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Buenos Aires: Godot.

Segato, R. (2014) El Sexo y la Norma: Frente Estatal, Patriarcado, Desposesión, Colonidad. *Revista Estudios Feministas*, vol. 22, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 593-616 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil.

Seoane, Viviana (2018). Reconfiguración neoliberal del sistema educativo argentino gestión empresarial de la escuela y profesionalización docente. IV Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina "*La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*". Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ciudad de Buenos Aires, 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2017.

Seoane, Viviana (2020). Una lectura feminista del concepto "liderazgo educativo". En Seoane, Viviana & Martínez, Ma. Elena (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias*. Rosario: Prohistoria Ediciones. 1ed. (Los ríos subterráneos /7)

Simón, Patricia (s/f) Mujer, violencia y silencio en Guatemala. En *Periodismohumano*. Disponible en https://periodismohumano.com/mujer/mujer-violencia-y-silencio-en-guatemala.html

Sonderéguer, María (2012) (comp.) Género y Poder: violencias de género en conflictos armados y contextos represivos, Editorial UNQ, Bernal.

Sonderéguer, María y Correa, Violeta (2012) Género y violencias en el terrorismo de Estado en Argentina. En Sonderéguer, María (comp.) *Género y Poder: violencias de género en conflictos armados y contextos represivos*, Editorial UNQ, Bernal.

Todorov, Tzvetan (2000) *Los abusos de la memoria*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Viezzer, Moema (2013) *"Si me permiten hablar…" Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia.* Grupo Editorial Siglo XXI, Edición digital.

Vigarello, G., (2005) *"Mesas y Bancos. El espacio escolar". Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viveros Vigoya, Mara (2016a) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista. Universidad Nacional Autónoma de México, *Programa Universitario de Estudios de Género.* Número 52 (pp. 1–17) Recuperado el 12 de mayo de 2017 de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603

Viveros Vigoya, M. (2016b) Blanqueamiento social, nación y moralidad en América Latina. In: Messeder, S., Castro, M.G., and Moutinho, L., (orgs.) *Enlaçando sexualidades*: *uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 17-39. ISBN: 978-85-232-1866-9. https://doi.org/10.7476/9788523218669.0002.

Wainerman C. y Heredia M., (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, ed. de Belgrano, Bs. As.

Fuentes

Cosson, A. (1894) [1886]. *Pequeña Geografía para uso de las escuelas primarias*. Octava edición. Buenos Aires: Rivadavia.

Guillén, C. (1908). Enseñanza de la cocina en la escuela primaria. En *El monitor de la educación común.* Año 28 No. 424 (p.187-199)

Ley 1420 de Educación Común (1884)

López de Palacios Rubios, J. (1512) Notificación y requerimiento que se ha dado de hacer a los moradores de las islas en tierra firme del mar océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor. En *Memoria histórica de México*, 1500 Requerimiento de la Monarquía Española, disponible en http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/1Independencia/1500RME.html

Manso, J. (1891). *Compendio de historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874*, 9° edición, Buenos Aires: Igón Hermanos editores.

Paz Soldán (1885) *Lecciones de geografía para las escuelas comunes*. Buenos Aires: Félix Lajouane editor.

Pelliza, M. (1892) *Historia argentina al alcance de los niños*. Buenos Aires: Juan A. Alsina editor.

Torrejón, C. y Torrejón, L.A de. (1887) *Lecciones de Economía Doméstica*. Buenos Aires: Casa editorial.