



Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia

Gender and Curriculum. About the History of Teaching and the Teaching of History

Gênero e currículo. Sobre a história do ensino e o ensino de história

Milagros Rocha*  orcid.org/0000-0002-5361-0211

Cómo citar este artículo: Rocha, M. (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, (87) 187-206. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13127>



Recibido: 21/12/2020

Evaluado: 10/03/2021

pp. 187-206
N.º 87

187

* Magíster en Educación y doctoranda en Historia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Ayudante diplomada en la cátedra Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia. Becaria de finalización doctoral CONICET, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. (CInIG, UNLP). milagrosrocha@lvm.unlp.edu.ar.

Resumen

El presente artículo propone tres apartados: el primero, *Modernidad/colonialidad y el currículum como dispositivo de generización*, problematiza brevemente la estructura triangular de la colonialidad (colonialidad del poder, saber y ser) y a su vez plantea cómo se fue configurando un currículum excluyente y generizado. El segundo, *De Emílios y Sofías. Argentina entre fines de siglo XIX y principios del XX* aborda, a partir del análisis de programas y planes de estudio de la época, lo que se ha enseñado en algunas escuelas de nuestro país y pautaliza en algunas instituciones de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. En este sentido nos preguntamos: qué saberes se volvieron destino en algunas escuelas de Argentina, qué era legítimo de saber y quiénes debían saber qué y por qué. El tercero, *Saberes y sujetxs que se corporizan en el currículum de Historia*, alude a la enseñanza de la historia: qué sujetxs del pasado aparecen en los programas de principios de siglo XX, qué cuerpos importan, qué vivencias de esxs sujetxs históricos resultaron estudiables, y en esta clave, cómo se fue configurado el código disciplinario, qué continuidades y cambios se pueden identificar. En suma, un análisis que busca re-pensar la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia, en clave de género.

Palabras clave

género; currículum; cultura escolar; historia; enseñanza

Keywords

gender; curriculum; school culture; history; teaching

Resumo

O presente artigo propõe três seções: a primeira, *Modernidade/colonialidade e o currículo como dispositivo de gênero*, problematiza brevemente a estrutura triangular da colonialidade (colonialidade do poder, saber e ser) e ao mesmo tempo levanta como foi configurado um currículo excluente e de gênero. O segundo, *De Emílios e Sofias. Argentina entre fins do século XIX e começos do XX* aborda, a partir da análise dos programas e planos de estudo da época, o que foi ensinado em algumas escolas de nosso país e aponta em algumas instituições da cidade de La Plata, Província de Buenos Aires. Nesse sentido, nos perguntamos: que conhecimento se tornou destino em algumas escolas na Argentina, o que era legítimo saber e quem deveria saber o quê e por quê. A terceira, *Saberes e sujetxs que se incorporaram ao currículo de História*, refere-se ao ensino de história: quais sujetxs do passado aparecem nos programas do início do século XX, quais corpos importam, quais experiências dessxs sujetxs históricos foram estudadas, e nesta chave, como o código disciplinário foi configurado, quais continuidades e mudanças podem ser identificadas. Em suma, uma análise que busca repensar a história do ensino e o ensino de história, em termos de gênero.

Palavras-chave

gênero; currículo; cultura escolar; história; ensino

Introducción

Entre los siglos XVIII y XIX, pedagogos como Comenius, Rousseau y Pestalozzi edificaron el discurso pedagógico moderno. Este repara en la infancia, el docente y el currículum de una determinada manera, es decir, fabrica y diseña espacios, saberes y métodos que modelan, regulan y controlan a los sujetos, a esos cuerpos. Como expresa Pablo Scharagrodsky,

si bien Comenius incorporó a las mujeres en el espacio educativo, toda su obra estuvo dirigida al varón. La mujer podía ser educada, pero considerándola como un medio y no un fin en sí misma. Su educación debía estar al servicio de la familia nuclear, el *pater familias* y los hijos. Ciertas cualidades morales y no otras definieron su feminidad: honestidad, ascetismo y austeridad. Comenius delineó lo que en Rousseau apareció como la naturalización y esencialización de la infancia masculina y de la infancia femenina. Este esbozo de educación jerárquicamente diferencial encontró en la obra de Rousseau su máxima expresión. (2007, p. 264)

En este sentido, la modernidad funda una infancia generizada y sexualizada. El libro *Emilio*, de Rousseau, da cuenta de ello:

Ni el hombre ni la mujer están ni deben estar constituidos del mismo modo en lo que respecta al carácter y al temperamento, se infiere que no se les debe dar la misma educación. Siguiendo las directrices de la naturaleza, deben obrar acordes, pero no deben hacer las mismas cosas; el fin de sus tareas es común, pero son diferentes, y, por consiguiente, los gustos que las dirigen. Habiendo procurado formar el hombre natural, por no dejar la obra imperfecta, veamos también cómo debe formarse la mujer para que le convenga al hombre. (1762, pp. 406-407)

En esa diferencia que plantea el escrito, el espacio público queda destinado a Emilio y el ámbito privado a Sofía. Las implicancias de Emilio quedan asociadas al ámbito económico y político, y se construye un prototipo masculino de corte occidental, burgués, heterosexual y blanco. A Sofía se le relega al ámbito de lo doméstico; un prototipo de feminidad con características vinculadas a la castidad, modestia, domesticidad, sujeción a la opinión pública, y en el que la maternidad y la sujeción al esposo (Scharagrodsky, 2007) constituyan el destino esperado y pactado: "Sofía debe ser mujer como Emilio es hombre, o sea, que debe poseer todo lo que conviene a la constitución de su sexo y su especie con el fin de ocupar el puesto adecuado en el orden físico y moral" (Rousseau, 1762, p. 400). Podríamos decir que esa impronta, personificada en Emilio y Sofía, se introdujo en los sistemas educativos modernos y, de ahí, se configuró y sedimentó hasta formar parte de las culturas escolares. Este orden generizado atravesó la cultura escolar. Sus disposiciones se pueden

observar en el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar [junto a] la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, p. 354). La invención de esos discursos, ese conjunto de normas y prácticas devenidas en dominantes y hegemónicas, crea lógicamente resistencias, disputas, márgenes. Como respuesta a esas imposiciones, los feminismos van a cuestionar esa ficción del sujetx pedagógico generizado y sexualizado. En palabras de Tadeu Da Silva, “lo que el análisis feminista va a cuestionar es precisamente esa aparente neutralidad —en términos de género— del mundo social” (1999, p. 48).

Bajo este marco, planteamos tres ejes de análisis. El primero, titulado “Modernidad-colonialidad y el currículum como dispositivo de generización”, problematiza brevemente la estructura triangular de la colonialidad (colonialidad del poder, saber y ser) y, a su vez, plantea cómo se fue configurando un currículum excluyente y generizado. El segundo, “De Emilios y Sofías. Argentina entre fines de siglo xix y principios del xx” aborda, a partir del análisis de programas y planes de estudio de la época, lo que se ha enseñado en algunas escuelas de nuestro país y puntualiza en algunas instituciones de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Nos preguntamos: ¿qué saberes se volvieron destino en algunas escuelas de Argentina?, ¿qué era legítimo saber, quiénes debían saber qué y por qué? El tercero, “Saberes y sujetxs que se corporizan en el currículum de Historia”, alude a la enseñanza de la historia: ¿qué sujetxs del pasado aparecen en los programas de principios de siglo xx?, ¿qué cuerpos importan?, “¿qué cuerpos habrán de surgir aún como materia crítica de interés?” (Butler, 2002, p. 21), ¿qué vivencias de esxs sujetxs históricos resultaron susceptibles de ser estudiadas y, en esta clave, ¿cómo se fue configurado el *código disciplinar*? (Cuesta, 1997) y ¿qué continuidades y cambios se pueden identificar?

Modernidad-colonialidad y el currículum como dispositivo de generización

La estructura triangular de la *colonialidad* —colonialidad del *poder, saber y ser*— resulta necesaria para pensar de qué manera se han legitimado ciertos discursos y prácticas a lo largo del tiempo. En este sentido —y posicionándonos desde las Ciencias Sociales, puntualmente en la enseñanza de la Historia—, nos preguntamos: ¿quiénes han personificado el poder?, ¿desde qué discursos?, ¿cómo se ha configurado ese proceso?, ¿quiénes detentan el poder y el saber, y quiénes lo personifican?, ¿qué saberes resultan hegemónicos?, ¿de dónde provienen esos saberes que forman parte del currículum escolar?, ¿qué sujetxs emergen en ese currículum como seres

susceptibles de ser estudiados?, ¿qué actores?, ¿qué cuerpos se visibilizan en el currículum escolar de Historia?, ¿qué cambios y continuidades podrían trazarse? Partir de estos interrogantes nos lleva a mencionar la perspectiva decolonial como marco teórico posible para responderlas. Con este encuadre, mencionamos que un grupo de intelectuales —oriundos de América del sur y el Caribe, y provenientes de diversas disciplinas— han propuesto desde fines de los noventas y durante la década del 2000 que ningún continente resultó tan violentado como América (Restrepo y Rojas, 2010, p. 13). Al respecto, Aníbal Quijano expresa que la colonialidad

es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. La colonialidad se funda en la imposición de una clasificación racial-étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. (2000, p. 342)

De allí que no se pueda comprender la modernidad sin la conquista de dicho continente y que, por ello, se piensen ciertos conceptos de manera entrelazada: modernidad, colonialidad, capitalismo y sociedad patriarcal. Esta matriz se cuela en los aspectos económicos, políticos, sociales, educativos y epistémicos.

Ahora bien, respecto a lo educativo, Pablo Pineau plantea que la modernidad occidental

avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad [...]. La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. (2001, p. 27-28)

Frente al advenimiento de la modernidad-colonialidad comienza a configurarse una otredad con una fuerte carga peyorativa y descalificante que caracterizó a las poblaciones nativas como *salvajes*, *exóticas*, *bárbaras*. Estas fueron excluidas por mucho tiempo del currículum escolar para salvaguardar aquel ideal homogeneizante con sesgos europeos y patriarcales. En relación con la necesidad de pensar los criterios de selección de los contenidos y saberes en el aula, Graciela Morgade (2019) manifiesta que el androcentrismo (blanco y burgués) se liga claramente con el origen del conocimiento académico y científico, y, en este sentido, es necesario

impulsar una crítica epistemológica de los saberes de base que transmite el sistema escolar. Sin duda, contribuir a una crítica epistemológica de los saberes es un ejercicio obligado. En esta vía, Guacira Lopes Louro plantea:

El centro, materializado por la cultura y existencia del hombre blanco occidental, heterosexual y de clase media, pasa a ser desafiado y contestado. Por lo tanto, mucho más que un sujeto, lo que pasa a ser cuestionado es toda una noción de cultura, ciencia, arte, ética, estética, educación que, asociada a esta identidad, viene usufructuando, a lo largo de los tiempos, de un modo prácticamente implacable, la posición privilegiada en torno de la cual todo lo demás gravita. “Nuevas” identidades culturales obligan a reconocer que la cultura, lejos de ser homogénea y monolítica, es, de hecho, compleja, múltiple, desajustada, discontinua. (2019, p. 2)

Identificar a ese sujeto hegemónico (hombre, blanco, occidental, heterosexual y de clase media), tan presente en la historia enseñada, posibilita poner en cuestión, por un lado, la arbitrariedad de esa construcción y, por otro, las omisiones y silencios que formaron parte de las culturas escolares y de las que aún persisten. El currículum escolar jerarquizó el estudio de esa “masculinidad hegemónica”, al decir de Connell (1997).

Durante mucho tiempo, el currículum estuvo dividido por género, como argumenta Tadeu Da Silva: “Ciertas materias y disciplinas eran consideradas naturalmente masculinas, en tanto que otras eran consideradas naturalmente femeninas” (1999, p. 47). El autor, a su vez, hace hincapié en esta idea de la epistemología dominante, que es masculina, y, si se considera el modo en que se manifiesta el currículum, es preciso admitir que también es masculino. Seguidamente, se pregunta cómo el currículum está implicado en la formación de esa masculinidad y cómo produce y reproduce esa masculinidad. Silva (1999) retoma las pedagogías feministas aludiendo que el currículum es, entre otros aspectos, un artefacto de género que corporiza y produce relaciones de género. De ahí la importancia de pensar y plantear el currículum como dispositivo de generización.

En definitiva, el currículum se ve atravesado por cuestiones de género. De allí la necesidad de problematizar el currículum que gozó —y, en muchos casos, sigue gozando— de saberes y seres eurocéntricos y patriarcales. Cabe aclarar que la intención de la perspectiva decolonial pretende la integralidad, la conjunción y la interseccionalidad de saberes y categorías como las de *clase, etnia, raza y género*.

De Emilios y Sofías. Argentina entre fines de siglo xix y principios del xx

El currículum se ha configurado a lo largo del tiempo como dispositivo de generización. Retomando palabras de Marcela Nari, a fines del siglo xix se construyó un nuevo ideal de ama de casa, emocional e intelectualmente comprometida. En 1882, en el Congreso Pedagógico Nacional,

se señaló la importancia social y moral que debía otorgarse a la educación de la mujer y, fundamentalmente, la necesidad de enseñar a las niñas —tanto en escuelas elementales como superiores— costura, corte de ropa de uso y bordado (*cuya eficaz atención debe recomendarse*). La reproducción de la división sexual del trabajo (y, por ende, de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres) fue asegurada desde el mismo currículum. El Congreso Nacional sancionó, en el artículo 6 de la Ley de Educación Común (1420), el mínimo de instrucción obligatoria para ambos sexos. (1995, pp. 35-36)

La autora, a su vez, advierte que ello no es ingenuo; detrás de estas disposiciones hay una 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” (Nari, 1995, p. 37). Nari arguye que la nueva ciencia llegó a un grupo más que nada reducido, a las señoritas y señoritas de elite, pero con la obligatoriedad del currículum escolar —en los primeros años del siglo xx comenzaron a propagarse estas ideas en manuales, revistas, entre otros dispositivos—. Esa reproducción de la división sexual del trabajo a la que alude la autora la encontramos en algunos documentos que reposan en la Biblioteca Nacional de Maestros. Estos nos permiten realizar una entrada de análisis al tema y observar cómo se fue configurando esta política en las escuelas. Hallamos, por ejemplo, planes de estudios, programas y reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios para mujeres y varones. En ellos podemos ver cómo el currículum se expresa claramente como un *artefacto de género* (Silva, 1999) o *tecnología de género* (Lauretis, 2000). Como decíamos, Silva plantea que el currículum resulta “un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género” (1999, p. 50). Teresa de Lauretis (2000) presenta una idea semejante a partir de la categoría *tecnología de género* y señala que el género no es algo dado o que exista originariamente en los seres humanos. En contraparte, comprende tal concepto como el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales, debido al despliegue de una compleja *tecnología política*. Así, el currículum como artefacto de género (Silva, 1999) o *tecnología de género* (Lauretis, 2000) se encuentra teñido por esos efectos producidos

en los cuerpos, en los comportamientos y, en definitiva, en las relaciones sociales. En este sentido, podríamos decir que la obra de Emilio funcionó como una especie de *plantilla* que sirve para pensar varios aspectos del sistema educativo argentino:

En efecto, casi todas las niñas aprenden con repugnancia a leer y a escribir, pero aprenden siempre con mucho gusto las labores de aguja. Se imaginan de antemano que han de ser mayores, y piensan con satisfacción que esta habilidad las podrá servir un día para componerse. Trazada ya esta primera senda, es fácil seguirla; naturalmente se suceden la costura, el bordado y los encajes. La labor de tapicería no les gusta tanto y no les atraen los muebles, que no tienen conexión con ellas, sino con otros familiares. Esta labor es una diversión de casadas, y las muchachas solteras no le tienen mucha afición. (Rousseau, 1762, p. 412)

Esa configuración histórica y social hizo que las mujeres tuvieran que sortear varias dificultades, por ejemplo, para poner en tensión ese destino y acceder a estudios universitarios. Como manifiesta Alicia Palermo (2006), las pocas mujeres que accedieron a los estudios universitarios solo lograron estudiar de manera excepcional e incluso debieron disfrazarse de hombres. A nivel mundial, particularmente el sistema universitario excluyó por años a las mujeres. Otros niveles educativos exhibieron realidades diferentes. Como muestra de ello, a fines del siglo XIX en Argentina, con la sanción de la Ley 1420, las niñas comenzaron a ingresar de masivamente al sistema educativo:

Este proceso se dio en medio de un ambiente científico que, al mismo tiempo que negaba —por motivos biológicos o culturales— capacidad intelectual a las mujeres, creaba nuevas ciencias basadas en saberes femeninos tradicionales ligados a la reproducción de la vida. (Nari, 1995, p. 31)

Estos saberes, de los que advierte la autora, fueron construidos socialmente como *femeninos* y se ven plasmados en el siguiente documento, correspondiente a las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios para mujeres.¹ Por ejemplo, para primer año se indica:

Programa de Economía Doméstica

1. Del Gobierno de una casa. 11. Conocimientos indispensables a una ama de casa. 111. De la economía de tiempo, de trabajo y de gastos. IV. Del agua. V. Limpieza en general. VI. Del aseo personal. VII. Del aire que respiramos. VIII. Higiene y arreglo del dormitorio y del comedor. IX. De la cocina: su cuidado. Modo de hacer las

1 Cabe mencionar que en la portada de dicho documento figura la fecha de 1930 y en el interior se indica el año 1912 (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930b).

compras. Los alimentos. X- De los vestidos y del calzado. Lavado y planchado. Manchas, Zurcidos y Remiendos. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930b, pp. 41-42)

Es decir, “los saberes femeninos, que forman parte del sujeto mujer, se internalizan tempranamente” (Nari, 1995, p. 31). Como observamos, se señalan como contenidos por abordar: el arte de gobernar una casa, gobernar y dominar el ámbito privado, esto es, cuidar(se) y cuidar gastos, tiempo, limpieza, entre otros saberes que formaban parte de las nuevas ciencias. Vemos cómo ese currículum se manifiesta como un dispositivo de generización al moldear comportamientos y relaciones sociales. Por su parte, Nari menciona, a su vez, que ese ideal maternal, en la psique femenina, se fue estableciendo paralelamente a la configuración de la familia nuclear y a la sujeción de las mujeres al ámbito doméstico: la “nueva” ama de casa, aquellas *Sofías*, necesitaban saber economía, química e higiene, pero exclusivamente para poder administrar y gobernar su casa (Nari, 1995). La autora continúa exponiendo:

Con el advenimiento de la filosofía mecanicista, en el marco de la transición al capitalismo, el rol pasivo acordado a las mujeres en la esfera de la reproducción se reforzó. El modelo del hombre activo se encarnó en la ciencia y en el progreso técnico, mientras que el femenino, asociado al desorden de la naturaleza que los hombres de ciencia tenían por misión dominar y poseer, debió someterse al control del método experimental y del nuevo saber *masculine et durable*. El intelecto (masculino) dominó la afectividad y la emotividad (femeninas). El hombre fue, ante todo, cerebro, mientras que la mujer era una sensibilidad y un sexo. (Nari, 1995, pp. 32-33)

Este pasaje deja claro y manifiesto el triunfo de la obra de Rousseau. Los Emilios y Sofías cumplían con el pacto social y sexual (Pateman, 1995). Para el segundo año, este documento indica:

1. Cuidado de los enfermos. Accidentes y primeros auxilios. 11. Cuidado de los niños. Educación de los niños. 111. Ejercicio corporal. IV. Buenas maneras. V. Diversiones domésticas y deberes sociales. VI. Contabilidad doméstica. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930b, p. 42)

Continúa, pues, la idea de múltiples cuidados reducidos al ámbito privado. Posteriormente, también se mencionan los contenidos de los talleres de corte y confección, encajes, lencería, sombreros, tejidos con telares, taller de flores y frutas artificiales, programa para el curso de telegrafía, taller de corsés, pintura y dibujo, taller de fotografía, joyería, bordado en blanco, guantería, entre otros. La división sexual del trabajo —y pensar el currículum en calidad de dispositivo generizado— queda evidente. Asimismo, los

documentos permiten ver una heteronormatividad: esa heterosexualidad obligatoria que plantea Adrienne Rich (1999). Ese futuro hogar pensado en términos heterosexuales, diseñado y planteado desde el currículum escolar, se edifica desde un heterocentrismo incuestionado (Rich, 1999). La misma autora alude a las instituciones que controlan y controlaron tradicionalmente a las mujeres, y destaca: la maternidad patriarcal, la explotación económica, la familia nuclear y la heterosexualidad obligatoria. Desde esta perspectiva, es interesante tensionar y deconstruir sentidos y destinos que no se encuentran dados por naturaleza.

A su vez, en dicho documento se menciona una Escuela Profesional de mujeres en la ciudad de La Plata:

Escuela Profesional de Mujeres de La Plata

Talleres. Lencería, bordado en blanco y a máquina, corte y confección en general, corsés, telegrafía, flores y frutas artificiales, sombreros. Clases. Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930b, p. 15)

Durante la búsqueda de información sobre estas instituciones platenses encontramos una Escuela de Artes y Oficios de Mujeres, hoy conocida como Escuela de Educación Técnica n.º 7, Laura Rosende Mitre de Mendonga, que surge por ley nacional el 31 de agosto de 1910. En un documento proveniente de la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2010), con motivo de la celebración de los cien años de la institución, se esboza lo siguiente:

[...] con el fin de brindar, en sus comienzos, una formación técnico-práctica para las actividades del hogar como cursos de encajes, lencería, bordado, costura y arreglos florales. Bajo la dirección de Alicia Klappenbach, la escuela inició sus tareas educativas el 16 de mayo de 1911 con 135 alumnas distribuidas en cuatro divisiones de primer año [...]. Desde 1910 hasta hoy funcionó siempre en locales alquilados por el Estado provincial. Primero en una casona de la calle 5 entre 46 y 47; luego lo hizo en 48 entre 5 y 6, y desde 1997, en su sede actual de 42 entre 8 y 9, por lo que sería importante para la entidad educativa el reconocimiento de este cuerpo. (Proyecto de Resolución. Exp. D, 1942/10-11, p. 2)

Frente a la conmemoración del centenario, se declaran de interés legislativo las actividades a desarrollarse en el marco de dicho festejo.

Por otra parte, tomamos de referencia otro documento que claramente se distancia de los anteriormente descriptos, pero no por el hecho de analizar el currículum como artefacto o tecnología de género. Nos referimos a las *Escuelas de artes y oficios de la nación: plan de estudios, programa*

y reglamentos. Aunque en la propia carátula no anticipa que sea “para varones” —como sí se especifica en el anterior, “para mujeres”—, en las primeras páginas se puede observar que se alude a la “formación de buenos obreros” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930a, p. 5). En la hoja donde se referencia el Plan de Estudios para Carpinteros, se nombran materias como Castellano, Geografía, Historia, Instrucción Cívica, Higiene Industrial, Nociones de Contabilidad Industrial, Nociones de Legislación Obrera, Matemática, Dibujo, Física y Mecánica, Tecnología Especial de la Madera, entre otras. Para Herreros Mecánicos, conserva materias similares excepto Química Mineral. Para el caso de Conductores de Motores Agrícolas, también mantiene materias semejantes e incluso otras como Máquina a Vapor, Motores de Explosión, entre otras. En la página 45 sí se especifica:

Reglamento General para las Escuelas Primarias de Artes y Oficios para varones. Capítulo I. Objeto, carácter y orientaciones de la enseñanza. Artículo I. Las Escuelas Primeras de Artes y Oficios son establecimientos de enseñanza práctica destinados a la formación de obreros para las industrias del país. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930a, p. 45)

Con relación a estos saberes prácticos para la formación de obreros, hallamos en la obra *Emilio* algunos aspectos que se vinculan:

Quiero por encima de todo que Emilio aprenda un oficio, y un oficio honroso; me preguntaréis qué significa esa palabra. ¿No es honroso todo oficio útil al público? No quiero que sea bordador, ni dorador, ni limpiabotas, como el caballero Locke; no quiero que sea músico, ni comediante, ni que escriba libros[60]. Menos estas profesiones y las demás parecidas, que siga la que quiera, puesto que no pretendo sujetarle en nada. Prefiero que sea zapatero que poeta; antes prefiero que empiedre caminos a que haga adornos de porcelana. (Rousseau, 1762, p. 210)

Aquellos estudiantes aprendieron varios oficios “útiles al público”, esto es, puestos al servicio del ámbito económico y público; de hecho, se habla de “obreros para las industrias del país”. Así pues, los contenidos que se plantean en las escuelas de artes y oficios para varones y mujeres son evidentemente generizados, y marcan destino, como bien se expresa en la obra de Rousseau. En el caso de Sofía (y las Sofías), el ámbito doméstico, y, en el caso de Emilio (y Emilios), el ámbito público.

Así como mencionamos la conmemoración del centenario de la Escuela de Artes y Oficios de mujeres, destacamos que en el 2011 también se evocaron los cien años de la creación de la Escuela Industrial Superior de La Plata, hoy Escuela Tecnológica “Albert Thomas”. Dicha institución, aprobada el 27 de julio de 1910 y promulgada el 31 de agosto del mismo

año, comienza a funcionar el 16 de marzo de 1911. En este caso, por motivo de los festejos del centenario, la Cámara de Diputados de la Nación (Comisión de Educación) considera el proyecto del diputado Morante y consiente la conmemoración del centenario. Dicho documento indica:

En 1916 la ciudad de La Plata recibe los primeros egresados de la Escuela Industrial con las siguientes características: Maestro mayor de obras [...] [y] Electrotécnico [...]. Al inaugurar los cursos en 1911, inició su funcionamiento la Escuela Complementaria Industrial. Ésta contaba con cursos nocturnos para obreros, y sus bases fueron dadas por decreto del 10 de mayo de 1909, contemplando la analogía que, por ese entonces, existía con la Escuela Industrial de la Nación. (Cámara de Diputados de la Nación, Sesiones Ordinarias, 2011, p. 2)

Reparar en estas instituciones técnicas de la ciudad de La Plata, hoy con más de cien años —fueron creadas a principios del siglo xx—, deja entrever la impronta de una época. El currículum, además de ser un artefacto de género —claramente visible en este tipo de escuelas—, es también un artefacto histórico y social. El documento habla de “perfeccionar al obrero industrial”, enunciado en el que queda evidente esa división sexual del trabajo de la que habla Marcela Nari en los ámbitos educativos: formar “buenos obreros”, para el caso de los varones, y “buenas amas de casa”, para el de las mujeres. Está claro que los saberes de la casa no eran nuevos, pero sí el surgimiento de una sistematicidad de los conocimientos; la autora plantea que lo nuevo devino en el surgimiento de un cuerpo de expertas en tareas domésticas. El estudio tenía para los varones una proyección remunerada y visible en espacios públicos; en cambio, para las mujeres, sobre todo amparado en los saberes de la “ciencia doméstica”, se restringía a “gobernar la casa”, el espacio privado —privado de remuneración y visibilidad—. Esto explica las relaciones asimétricas de poder de las que habla Nari (1995).

Las Escuelas Normales, creadas durante la presidencia de Sarmiento y autorizadas por el Congreso de la Nación en 1869 (Palermo, 2006), engloban también puntos interesantes para analizar. Al tomar como referencia el *Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas normales de la República* de 1920, hallamos una materia denominada Labores, Corte y Confección y Economía Doméstica. Los contenidos que se indican para los primeros años son: corte (de servilletas, pañuelos y fundas), costura a mano, corte y confección, tejido. En tercer grado se señala, por ejemplo, “corte. - Corte y confección de camisa de vestir, bombacha, camisa y saco de bebé” (1920, p. 102), costura de máquina, encaje. Para tercer año se menciona: “Corte y confección de las diversas piezas de vestir para señoritas y niños, y de ropa de cama y mantelería” (1920, p. 104). En cuarto año, se nombra el “trabajo doméstico” y una serie de contenidos como:

Modo de transformar vestidos usados. Modo de limpiar la ropa manchada con diversas substancias. Modo de conservar los muebles; transformación de éstos por el barniz, pintura o decorado de telas. Modos de lavar encajes, telas de seda, franelas y otras telas que ofrezcan dificultad. Algunos mordientes simples para la coloración de telas desteñidas por el uso. Cocina: sopa y sus variedades; ensalada y sus variedades; guiso y sus variedades; frituras y sus variedades; postres sencillos. Preparación de refrescos, chocolate, té y café. Ejercicios de contabilidad doméstica con presupuestos varios. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1920, p. 105)

En las Escuelas Normales también hallamos Sofías. En el caso de La Plata, en 1888, se inaugura la primera Escuela Normal, Escuela Normal Superior n.º 1 Mary O. Graham, lugar del que egresaron varias maestras que ejercieron en la ciudad.

En definitiva, y para concluir este apartado, el discurso pedagógico moderno y las instituciones escolares modernas construyeron artefactos de género que modelaron cuerpos, comportamientos y determinadas prácticas sociales. ¿Qué saberes se ergieron tanto para varones como para mujeres?, ¿qué habilidades se programaron y legitimaron?, ¿qué ideales de mujer(es) y varón(es) impulsaron e impusieron? Como esboza Scharagrodsky,

la anatomía definió posibilidades e imposibilidades según el “sexo”. Buena parte del siglo xx fue testigo de este proceso de generización jerárquicamente diferencial. [...] la institución escolar, atravesada por múltiples discursos, se convirtió en un importante productor de subjetividades generizadas. (2007, p. 265)

De eso no hay duda. Presentar entonces el currículum moderno en términos históricos y como dispositivo generizado —en este caso binario—, y los programas y disciplinas que moldearon las culturas escolares (y a lxs sujetxs) permite pensar también en posibles fisuras y resistencias que seguramente surgieron en las instituciones educativas.

Saberes y sujetxs que se corporizan en el currículum de Historia

En 1884, como menciona Gonzalo de Amézola (2008), se incorporan contenidos de historia argentina a los planes de estudio de la enseñanza media. La reforma de aquellos años introdujo el pasado nacional, así como la historia contemporánea desde la Revolución francesa, ausente anteriormente en el currículum. El autor argumenta que, luego de estas modificaciones, los contenidos continuaron

casi iguales por más de cien años. En síntesis, la visión mitrista de la Argentina moderna se transmitió a la escuela; su concepto de Nación quedó fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes, que tenía como figura máxima al General San Martín y como excluido, al “tirano” Rosas. (De Amézola, 2008, p. 24)

Ese podio de bronce habitado por varones —podríamos agregar: blancos y heterosexuales— formó parte de la historia investigada y enseñada por años. Bajo estas premisas comienza a configurarse lo que Raimundo Cuesta llama el “código disciplinario”, un elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar que se construye de manera continua y duradera pero no por ello estático. En una entrevista que le realizaron recientemente, el autor manifiesta:

El concepto de código disciplinario, en tanto que tradición sociocultural de larga duración, me ayudó a entender las materias escolares como productos originales, no naturales, como realidades históricas resultantes de un complejo haz de poderes (el Estado, los grupos profesionales, los intereses políticos de cada momento, el mercado, etc.), que, al final, generan la recontextualización en el marco de la institución escolar del conocimiento socialmente disponible. (Cigales y Engerroff, 2018, p. 12)

Es decir, se trazó un código disciplinario que priorizó y avaló ese panteón de héroes, esos sujetos masculinos, “grandes hombres”, que colmaron los programas, aulas, manuales y revistas. Algunos programas de aquella época pueden contribuir a observar lo que se esboza aquí. Por ejemplo, el *Plan de estudios, programas y reglamentos para las escuelas profesionales de artes y oficios para mujeres* (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930b) menciona varias materias. En el caso de la materia Historia, para primer año, se indica: “*Historia Argentina. Breves nociones sobre el Descubrimiento, la Conquista, el Colonaje y la Independencia, 2 horas semanales*” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930b, p. 40).

Esa nominación de “Descubrimiento” deja a simple vista el corte eurocéntrico al que aludíamos anteriormente. Al respecto, Gonzalo de Amézola señala que esa impronta perduró por años:

Lo más curioso es que en los textos de historia argentina de los años setenta, setenta y hasta los ochenta, la narración está monopolizada por la presencia española y los aborígenes eran prácticamente omitidos de la narración histórica, que se centraba en los blancos. (2020, p. 57)

Con relación a los cambios, continuidades y controversias que despierta este tema, señalamos que también transitaron casi cien años desde que el presidente Hipólito Yrigoyen instauró el 12 de octubre como Día

de la Raza (en 1917), junto a una valoración del *descubrimiento* español, y la fecha en que se da un giro de sentido al conmemorarse (desde el 2010) el Día del Respeto de la Diversidad Cultural, que visibiliza, reconoce y respeta a las comunidades originarias. Estas nuevas miradas e interpretaciones se pueden observar en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, de principios de siglo xxi.

Como decíamos, otro eje importante para la época es la Independencia, la construcción patriótica a la que aludimos, ese ideal nacional homogeneizante. En el caso del documento correspondiente a las escuelas de artes y oficios para varones, particularmente sobre los contenidos de Historia, se plantea para enseñanza general de primer año lo siguiente: “El Maestro dará clases sobre los principales acontecimientos históricos argentinos, desde la Revolución de Mayo hasta la fecha, procurando intensificar en los alumnos, el conocimiento de la evolución cultural y material del país y el sentimiento nacionalista” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1930a, p. 9). Vemos entonces cómo se manifiesta aquello que esboza Amézola respecto a enfatizar el sentimiento nacionalista.

Por otra parte, el *Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas normales de la República* de 1920, en cuanto a los contenidos de Historia, indica para primero y segundo grado esa impronta nacionalista a partir de los símbolos patrios, la clasificación de “vida primitiva” y “civilización alcanzada” para el territorio argentino y explicita el estudio de sencillas biografías de los “grandes hombres” de nuestro país. Explícitamente, el documento detalla:

- a. Cuentos, leyendas y episodios históricos que muestren el respeto que se debe a los símbolos de la patria.
- b. Cuentos, leyendas, dramatización y descripción de láminas que muestren la vida primitiva, la vida colonial y la civilización alcanzada hasta el presente en el territorio argentino, observada en la vivienda, los vestidos, ocupaciones, utensilios de trabajo, instrumentos de guerra, mobiliario, algunas instituciones e industrias, medios de comunicación, intercambio de productos, etc.
- c. Sencillas biografías de los grandes hombres que han actuado en nuestro país en las diversas épocas. Observar los monumentos y otros personajes que se rinden a su memoria y explicarlos sencillamente. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1920, p. 52)

Como vemos, se señala la idea de observar monumentos y otros personajes. Ahora bien, si realizamos ese ejercicio actualmente, pocos son los cambios que se evidencian en nuestra ciudad y en las plazas, por ejemplo. Es decir, hoy, después de cien años, los monumentos que imperan allí continúan siendo prácticamente los mismos que en aquel entonces; en otras palabras, continúa imperando, justamente, esa historia de bronce, ese panteón de héroes-varones-bronces.

Para tercer grado, en el punto d. se señala: “Sencillas lecciones que muestren la organización de la familia y del gobierno en la época colonial. Algunos de los hombres que más se hayan distinguido por su acción trascendente en la civilización” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1920, p. 52). Aparecen referenciadas la familia y la institución familiar, y nuevamente se destaca a los “hombres destacados” por sus acciones. En el punto siguiente se alude al “descubrimiento” de América, aspecto coincidente con lo expuesto en los otros documentos. Para el caso de cuarto grado, continúa esa lógica de estudio de biografías de “grandes hombres”: “b. sencillas biografías de los grandes hombres de la humanidad cuya acción haya sido trascendental en las ciencias, en las artes, la política, la industria y la educación; relaciones con nuestra civilización” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1920, p. 53), y una nota debajo explica que “al aplicar este programa se dará a cada factor, en la vida social, su verdadera importancia” (1920, p. 53) —aspectos que quedan en el plano del currículum oculto—.

Ante lo expuesto, podemos decir que el currículum se manifiesta masculino y que esa masculinidad está cargada de gloria, hazaña, poder y virilidad; en definitiva, se reproduce una masculinidad hegemónica (Connell, 1997). Este discurso generizado presenta una “masculinidad asociada con cierta jerarquización del cuerpo del varón” (Scharagrodsky, 2007, p. 271). El brillo del bronce, de esos *cuerpos que importan*, impidió y podríamos decir que todavía continúa impidiendo el ingreso de otros cuerpos, otras identidades que también son legítimas de estudiar. La selección de esos sujetos del pasado y sus voces particularmente silenciaron otras. Las mujeres, por ejemplo, también brillan, pero por su ausencia.

El programa de primer año (de 1920) tiene por título: “Oriente, Grecia y Roma”. El del segundo año: “Media, Moderna y Pre-colombiana”. El del tercer año: “Contemporánea y de América”. Y el del cuarto año: “Historia Argentina”. Este último inicialmente expone un “breve resumen sobre el descubrimiento, conquista y colonización” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1920, p. 57), posteriormente aborda contenidos alusivos a la primera mitad del siglo xix y concluye con algunos aspectos políticos y económicos de aquel presente. El programa de quinto año tiene por título: “Historia de la civilización” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina, 1920, p. 58). Entre sus contenidos figuran: prehistoria, los pueblos de antiguo oriente y su influencia en Grecia, llamativamente aparece mencionada “la vida privada y la vida pública en Atenas” y posteriormente otros “grandes hombres” —entre ellos, Pericles, Alejandro y Augusto—. Observamos en estos últimos programas que, si bien aparecen referenciados los “grandes hombres” de la historia, no se enfatiza tanto en ellos como en los programas de primaria. Por otra parte, los contenidos de “Historia de la civilización” bien pueden vincularse con el

libro *Lecciones de Historia Argentina* de Ricardo Levene (1913). Con relación a este, Amézola argumenta que fue un “libro que entre ese año y 1978 tuvo 24 reediciones [...]. En el manual se registra también una ampliación de las temáticas tratadas ya que, siguiendo las ideas de Altamira, el libro se guía por el concepto de historia de la civilización” (Amézola, 2020, p. 18). Levene en dicha obra amplía el análisis hacia otras temáticas de interés, además de las políticas y militares, y repara en otros aspectos como los económicos y culturales —de allí que puede relacionarse con el programa citado—.

A partir del análisis de las fuentes podemos observar ciertas continuidades en la enseñanza de la historia. A través del tiempo se fue configurando un código disciplinar que destacó ciertos sujetos y saberes e invisibilizó otros. La fuerte presencia de ciertos varones, reconocidos por su hazaña, gloria y poder, permanece vigente, por ejemplo, en las efemérides. En ese sentido, pocos son los cambios que se pueden observar en el presente. Como decíamos, la masculinidad hegemónica (Connell, 1997) emprendió su vuelo hace años y continúa gozando de privilegio. Sin embargo, en buena hora, en las últimas décadas se está poniendo en tensión ese devenir en pro de que otras voces tramen la historia.

Consideraciones finales

A lo largo del artículo hemos reflexionado sobre el currículum como dispositivo de generización y los saberes y sujetxs sedimentados en las culturas escolares. A su vez, analizamos cómo el currículum resulta un “artefacto” (Silva, 1999) o “tecnología de género” (Lauretis, 2000) que corporiza, produce y reproduce relaciones de género, además de su carácter histórico, social y situado. Indagar en los documentos nos permitió conocer ciertas decisiones cristalizadas en los programas y planes de estudios de principios del siglo xx. Igualmente, servirnos de las representaciones de Emilio y Sofía, escritas por Rousseau en el siglo XVIII, aportó profundidad histórica y herramientas de análisis para seguir pensando la impronta y fuerza del discurso pedagógico moderno.

Por su parte, en clave de transformación, esa constante nacionalista observada en los programas comienza a diversificarse en 1990. Con la reforma educativa de los noventa, la enseñanza de la historia cobra otros sentidos, emergen otras voces del pasado y se da lugar a la “historia desde abajo”, la historia contemporánea y el pasado reciente, hecho que desplaza de eje a la historia patriótica nacional (Amézola, 2020). Años después, la Ley Nacional de Educación —que modifica, entre otros aspectos, la estructura escolar aprobada por la anterior—, impulsada en 2006, promueve la obligatoriedad del nivel secundario. En este marco, identificamos varios cambios en la enseñanza de la Historia, una perspectiva más latinoamericana,

menos nacionalista, y que la historia reciente ocupa un lugar más importante. Asimismo, evidenciamos el fortalecimiento de la denominada “historia desde abajo”, que apuesta por visibilizar a los sujetos obliterados y destierra es marca de la “personalidades destacadas”. Aun así, y en clave de continuidad, las mujeres (individual o colectivamente) apenas asoman; apenas aparecen mencionadas en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, escritos en la primera década del siglo xxi. Algo semejante sucede, aunque casi ni asoman, con las disidencias sexuales; el heterocentrismo continúa vigente. A lo largo del tiempo, la enseñanza de la historia se ha sedimentado

sobre la base de una historia del hombre que no sólo prescindía de las mujeres sino también ignoraba tanto a los varones que no encajaban en el modelo de virilidad hegemónico como a las identidades sexuales que escapaban a la categorización binaria de lo femenino y masculino. (Seoane y Severino, 2019, p. 1)

Si bien en los últimos años ingresaron otros sujetos, otras voces “desde abajo”, como la de los obreros, ¿qué sucede con las voces de las mujeres y las disidencias?, ¿qué cuerpos continúan importando?

Mientras transcurre otra década del siglo xxi, en buena hora y al calor de los reclamos feministas de los últimos años, se observa un mayor cuestionamiento de esa aparente neutralidad —en términos de género— del currículum y del mundo social (Silva, 1999). Asimismo, se hace cada vez más visible la necesidad de incluir en las escuelas la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26 150), aprobada en el 2006. Una ley que años después, en el 2015, la propia Provincia de Buenos Aires sanciona (Ley 14 744). En suma, podemos hablar de un movimiento en proceso de cambio, construcción y fortalecimiento.

Para concluir, al menos provisoriamente, planteamos que, sin duda, las voces de la resistencia se están haciendo escuchar en las calles y también en las escuelas. La lucha histórica continúa, desde otras generaciones, para que otra sea la historia.

Referencias

- Amézola, G. de. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros el Zorzal.
- Amézola, G. de. (2020). *Enseñar historia. Temas y problemas*. Edulp.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.

Cámara de Diputados de la Nación. República de Argentina. Sesiones Ordinarias. (2011). Comisión de Educación. Orden del día n.º 2573. <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-128/128-2573.pdf>

Cámara de Diputados. República de Argentina. (2010). Proyecto de Resolución. Exp. D, 1942/10-11. <https://intranet.hcdn.gob.ar/proyectos/10-11D1942012018-05-0217-24-03.pdf>

Cigales, M. y Engerroff, A. (2018). Código disciplinario e historia de las disciplinas escolares: entrevista con Raimundo Cuesta. *História da Educação*, 22(54), 8-18. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/75183>

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (comps.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres. <http://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarría.pdf>

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pómares-Corredor.

Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. En A. Nóvoa (ed.), *Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives* (vol.1) (pp. 353-382). Cambridge University Press.

Lauretis, T. de. (2000). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas.

Lopes, G. (2019). Curículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina. (1920). *Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas normales de la República*. Autor. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003228.pdf>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina. (1930a). *Escuelas de artes y oficios de la nación: plan de estudios, programas y reglamentos*. Autor. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000733.pdf>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. República de Argentina. (1930b). *Plan de estudios, programas y reglamentos para las escuelas profesionales de artes y oficios de mujeres*. Autor. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000158.pdf>

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1), e080. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf

Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, (1), 31-45. <https://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar/Record/aMANI07224>

- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos; UAM. http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pateman_el_contrato_sexual_0.pdf
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World System Research*, (2), 342-386.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro, M. y C. Stimpson (comps..), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 159-211). Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o de la educación* (trad. José Marchena Ruíz de Cueto). Titivillus. http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Rousseau%20%20Emilio%20o%20De%20la%20educacion_0.pdf
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidadesvaluadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 263-284). Del Estante Editorial.
- Seoane, V. y Severino, M. (2019). Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipadora. *Descendencia*, 3(1), e063. <https://doi.org/10.24215/25457284e063>
- Silva, T. da. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica. <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/masteria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>