

Acerca de descolonizar (y generizar) el currículum universitario

Sobre descolonizar (e generalizar) o currículo da universidade

About decolonizing (and to generalize) the university curriculum

Milagros María Rocha^{a 1}

1 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

a milagrosmrocha@gmail.com

Resumen

El artículo pone en diálogo la estructura triangular de la colonialidad: colonialidad del poder, saber y ser con la historia investigada y enseñada, puntualizando en la carrera de Historia de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Qué sujetos cobran voz en la historia que se investiga y enseña, cuándo y cómo se corporiza la perspectiva de género en el currículum universitario. Éstos, entre otros interrogantes, son los que vertebran el trabajo en función de un análisis de programas y consulta a docentes. Una exploración que identifica ciertas improntas, disputas, resistencias y transformaciones en el ámbito universitario. En este sentido, acordamos con Nelson Maldonado-Torres (2007) que los estudios de género se convierten en piezas claves dentro del proyecto de descolonización y transformación de las humanidades y las ciencias sociales del siglo XXI.


Palabras clave: Historia; Universidad; currículum; decolonialidad; género

Resumo

O artigo coloca em diálogo a estrutura triangular da colonialidade: colonialidade do poder, conhecer e estar com a história investigada e lecionada, apontando na carreira de História da Universidade Nacional de La Plata (Argentina). Quais assuntos ganham voz na história investigada e ensinada, quando e como a perspectiva de gênero é incorporada no currículo da universidade. Essas, entre outras questões, são aquelas que estruturam o trabalho com base na análise de programas e na consulta com os professores. Uma exploração que identifica certas impressões, disputas, resistências e transformações no ambiente universitário. Nesse sentido, concordamos com Nelson Maldonado-Torres (2007) que os estudos de gênero se tornam peças-chave no projeto de descolonização e transformação das ciências humanas e sociais do século XXI.

Palavras-chave: História; universidade; currículo; decolonialidade; gênero

Revista nuestraAmérica, eISSN 0719-3092, vol. 9, n.º 18, 2021, e5512816
Ediciones nuestraAmérica desde Abajo (Chilecontacto@revistanuestraamerica.cl)
Recibido: 10-07-2021 | Aceptado: 09-09-2021 | Publicado: 16-09-2021

 DOI 10.5281/zenodo.5512816

Derechos de autor 2021: autor



Abstract

The article puts into dialogue the triangular structure of coloniality: coloniality of power, knowing and being with the investigated and taught history, pointing out in the History career at the National University of La Plata (Argentina). Which subjects gain a voice in the history that is investigated and taught, when and how the gender perspective is embodied in the university curriculum. These, among other questions, are those that structure the work based on an analysis of programs and consultation with teachers. An exploration that identifies certain imprints, disputes, resistances and transformations in the university environment. In this sense, we agree with Nelson Maldonado-Torres (2007) that gender studies become key pieces within the project of decolonization and transformation of the humanities and social sciences of the 21st century.

Keywords: History; University; curriculum; decoloniality; gender

INTRODUCCIÓN

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

Inicié mi tesis de Maestría (2019) con la frase de Catherine Walsh (2015). En dicho escrito materialicé una serie de preguntas y preocupaciones que venían acompañándome hace años. En 2003 inicié el profesorado de Historia en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Me remito entonces a mi trayectoria formativa cuando, como estudiante, cursé la materia Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia. Traigo a la memoria una de las primeras actividades que se proponían: reflexionar sobre la biografía escolar y los modelos de profesores que, por alguna razón, dejaron una huella. Luego, en dicho espacio se nos invitó a pensar sobre las decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas: para qué enseñar historia en la escuela, qué historia enseñar y cómo llevarlo adelante. Esos ejercicios me permitieron deliberar, a su vez, en mi propia formación de grado, es decir, qué historia me enseñaron, qué historia aprendí, qué saberes y voces estuvieron presentes.

En este recorrido, no puedo dejar de recuperar otros tres espacios curriculares de la carrera: una Materia Problema, Metodología I e Historia General V. La primera, una materia optativa que cursé con la Profesora Adriana Valobra en 2006, me permitió empezar a tomar contacto con temáticas vinculadas a género y feminismo. La segunda, también materia optativa, me dio la oportunidad de bosquejar un proyecto de investigación en el que me propuse indagar en los archivos judiciales, concentrándome en el delito de insultos y calumnias hacia las mujeres durante el gobierno de Rosas (1835-1852). Respecto a General V, materia obligatoria de la carrera, recuerdo claramente la elección del tema especial que preparé para rendir el final de la materia, en 2010. En esa oportunidad busqué vincular la temática de género recorriendo distintas unidades del Programa.

Desde esta breve reseña, a modo de pinceladas, recupero estas marcas y puedo registrar que fueron reducidas las instancias formativas en las que tomé contacto con temáticas vinculadas a género y mujeres, pues accedí principalmente desde espacios optativos y no desde materias obligatorias de la carrera. Concluida mi formación de grado en 2010, transcurridos hoy diez años, mi experiencia situada me llevó a preguntarme en qué medida se mantiene esta vivencia y en qué magnitud irrumpen en los espacios curriculares actuales. Este interrogante matriz estructuró mi tesis de Maestría y me sigue acompañando ahora iniciando el Doctorado en Historia. En esta etapa de profundización me propongo seguir ahondando en la formación universitaria, en articulación con la historia enseñada en la escuela secundaria, a fin de explorar qué sujetos del pasado cobran voz en las clases de Historia.

El presente artículo recupera parte de estas inquietudes y se estructura a partir de cuatro instancias reflexivas: la primera denominada Puntos que traman, problematiza la inclusión de la perspectiva de género y mujeres en la carrera de Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. Las tres últimas se sirven de las categorías neurálgicas de la teoría decolonial para evidenciar en definitiva que el currículum en la carrera de Historia, y en la propia Unidad Académica, se encuentra en proceso de transformación. Desde este

encuadre, el segundo apartado titulado Hybris del punto cero y acero. Acerca de la colonialidad del poder, aborda aspectos en relación a cómo se vincula la modernidad con la colonialidad y cómo en función de esto se impone un poder eurocéntrico y patriarcal que opera en dimensiones materiales y simbólicas en América, construyendo una otredad devaluada y que impacta, hasta el día de hoy, en la formación universitaria. Estas deliberaciones brindan elementos para comprender cómo comienza a configurarse esta colonialidad de poder linder a la colonialidad del saber, aspecto aludido en la tercera parte del escrito, Colonialidad del saber, corpopolítica y geopolítica del conocimiento. Allí se dialoga, por un lado, con los saberes hegemónicos y los relegados por las Ciencias Sociales y por otro, se historiza diversas propuestas curriculares e institucionales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP) que, en cierta manera, comienzan a desafiar el canon al legitimar la epistemología feminista. El cuarto y último comprende un análisis ontológico, Ser o no ser esa es la cuestión. A propósito de la colonialidad del ser, atiende algunas ramificaciones dentro del pensamiento feminista al tiempo que sostiene la importancia de esta perspectiva en aras de un pensamiento postabismal y complejo para las Ciencias Sociales, y en particular, para la Historia.

PUNTOS QUE TRAMAN

En 2006 se sancionó en Argentina la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), una normativa que legitimó, en buena hora, el derecho a recibir estos contenidos en todos los niveles educativos de gestión estatal y privada. La misma se presentó en términos de integralidad entendiendo una articulación de aspectos biológicos, sociales, afectivos y éticos. De acuerdo a los propósitos formativos de la ESI las escuelas secundarias buscarán incentivar:

- El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia.

El análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas.

La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres, entre otros. (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2010: 41)

Ahora bien, la universidad, como espacio de formación superior, y más que nada los profesorados, deben contemplar este tipo de formación, sin desconocer, por supuesto, que la formación docente se construye de forma amplia, diversa y continua, y que a su vez ésta va más allá de los espacios formales. Respecto a la formación inicial, Flavia Terigi plantea que la misma “no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar” (Terigi 2012, 115), nunca acabados. En este sentido, más allá de estos reparos es válida la pregunta respecto a qué contenidos se priorizan y jerarquizan en la formación del profesorado en Historia y qué sujetos cobran voz en esa historia que se enseña. Asimismo, como docente de la materia Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia (FaHCE) recuerdo que en 2017, una pareja de practicantes que realizaba su práctica profesional en la Escuela de Educación Secundaria N° 27 de La Plata, se vio abrumada ante el pedido de la institución, y del docente a cargo del curso, para elaborar una actividad en el marco de la “semana ESI”. Este pedido se convirtió en un problema y dificultad para ellos tras expresar que no contaban con herramientas teóricas para hacerlo.

En esta línea mi tesis de Maestría vino a poner en texto mi preocupación. Allí me dediqué a estudiar cómo y cuándo ingresan los contenidos sobre género y mujeres en la carrera de Historia de la FaHCE y a su vez qué voces del pasado se convierten en sujetos históricos a enseñar.

En los últimos años, al calor de los reclamos feministas que cobran mayor visibilidad luego de la primera marcha por Ni una menos en 2015, se pueden observar modificaciones

que van acelerando el pulso en la carrera, no sin resistencias, incorporando temáticas afines. A través de análisis de programas, entrevistas a referentes de la institución y voces docentes pude observar cómo a partir del 2016 se genera un cambio respecto a los contenidos y bibliografía de las materias obligatoria de dicha carrera (cabe destacar que estos resultados responden a un relevo realizado en 2017). En función de las fuentes consultadas se puede indicar, en el marco del Plan de Estudios de 1993, un corte de cinco asignaturas (sobre un total de doce obligatorias) que abordaban estos temas. Entre los años '90 y 2000 aparecen en Introducción a la Historia e Historia Americana I, luego en Historia General IV, cerca del 2007 en Historia General V y en el 2010, aproximadamente, en Historia Americana II. El segundo agrupamiento lo integran otras seis materias, previa aprobación del último y vigente Plan de Estudios 2011. La materia Historia Argentina II, según las voces docentes consultadas, incorporan cerca de 2013/2014. De manera coincidente hallamos otras cinco asignaturas que lo hace en 2016: Introducción a la Problemática Contemporánea (materia creada en el marco del nuevo Plan), Prehistoria General y Americana, Historia General I, Historia General VI e Historia Argentina I. Por su parte mencionamos que el Plan 2011 agregó tres materias obligatorias, dos de ellas dependientes del Departamento de Historia, lo que hace un total de catorce materias, es decir, un 78% incluye materiales didácticos y/o bibliográficos sobre género y mujeres.

En base a estos resultados, sumado al análisis de los contenidos de los programas, observamos que los sujetos históricos de esas materias comienzan a diversificarse, con mayor intensidad, a partir del 2016. Las temáticas se flexibilizan tendientes a incorporar miradas y lecturas nuevas que posibilitan acercar voces de otros sujetos históricos; comienza entonces a descolonizarse ese currículum masculinizado. En relación a esto último planteamos que el concepto de currículum, según Alicia de Alba (1998), sintetiza los elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos) que configuran una determinada propuesta político-educativa. Retomando la definición de la autora, sostenemos que los conocimientos que se seleccionan y condensan en el currículum comienzan a transformarse, como decíamos,

comienza a descolonizarse esa impronta masculina. En esta clave Tomaz Tadeu Da Silva (1999) plantea que el currículum es un artefacto de género, un artefacto en donde al mismo tiempo se corporiza y produce relaciones de género. En esta clave el autor expresa que la epistemología no resulta neutral y que por tanto se refleja allí una posición dominante y en la medida en que se expresa esa epistemología dominante (que es masculina) también el currículum se manifiesta masculino. Asimismo el autor se pregunta en qué medida ese currículum masculino se produce y reproduce. Algo semejante esboza Teresa De Lauretis (2000) quien postula una categoría semejante. De Lauretis habla de tecnologías de género, comprendiendo que el género no es algo dado o que exista originariamente en los seres humanos. De esta manera entiende a las tecnologías de género como el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales, debido al despliegue de una compleja tecnología política. Desde el aporte de estos autores pensamos el currículum, como artefacto de género o tecnología de género, que lleva en sí mismo una impronta situada, anclada en un momento histórico específico. Por tanto el currículum es una síntesis de una propuesta político educativa, un conjunto de elementos culturales (De Alba, 1998) que se expresa de un modo no neutral porque, justamente, es una construcción social (Da Silva, 1999)

Si bien se indica el 2016, como una fecha si se quiere bisagra respecto al ingreso de temáticas y lecturas vinculadas a género y mujeres, hay que mencionar que la carrera lo contemplaba con antelación desde algunos espacios optativos (Rocha, 2017). Se identifica pues un desarrollo de materias optativas que alojaba estos temas con anterioridad al clamor social de los últimos tiempos. Tales contenidos se abordan, principalmente, desde el área de Historia Americana, una historia investigada y enseñada por Carlos Mayo y Silvia Mallo, desde fines de los '80 y que continúa presente en la cátedra. Dentro del área citamos a su vez dos programas de materias optativas, dictadas por el profesor Julián Carrera (2015 y 2016) que, si bien no presenta un abordaje de género, introduce la perspectiva decolonial como eje central. Por su parte, en el área de Historia Argentina, se destaca la profesora Adriana Valobra (actual Directora del Centro

Interdisciplinario de Investigaciones en Género, CINIG) quien desde el 2005, de manera sostenida, dicta materias (optativas) posicionándose desde una perspectiva de mujeres y género con anclaje en la teoría feminista, incorporando en 2017 el primer seminario sobre masculinidades en la carrera de Historia. Hallamos a su vez otro programa correspondiente a una materia optativa, en este caso proveniente del área de Historia General, dictado por la profesora Natalia Cabanillas, en 2016; allí se propone un cruce entre decolonialidad y género. Ese seminario aporta otro antecedente interesante en tanto plantear una Historia General por fuera del radio europeo, poniendo foco en el continente africano.

Este análisis inicial permite pensar en términos de cómo se fueron configurando ciertos saberes, sujetos y espacios como hegemónicos. Ese currículum hegemónico-patriarcal que solidificó a ciertos sujetos-varones (dependiendo del contexto histórico: esclavos, campesinos, burgueses, obreros) relegando u omitiendo otros. Algo semejante ocurre con los espacios y las construcciones temporales construidas, el eurocentrismo devenido en “universal” o “general”, arrasa y copa el currículum, así como la bibliografía de historiadores (varones) productores y reproductores de esto.

En definitiva, una corpo y geopolítica arbitraria, masculina y eurocéntrica que se edifica, en palabras de Segato, con mayor intensidad a partir de la moderidad/colonialidad. La vigencia de esta matriz en nuestras universidades nos obliga a des-pensarnos para ver, accionar y construir formas-otras. Al respecto, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres (2007) expresa que los estudios de género (así como los étnicos) se convierten en piezas claves dentro del proyecto de descolonización y transformación de las humanidades y las ciencias sociales del siglo XXI. En relación a lo expuesto a continuación desplegamos tres apartados que responden, justamente, a la estructura triangular de la colonialidad: colonialidad del poder, saber y ser, para comprender cómo es que se configura y cristaliza, en diálogo a su vez con la perspectiva de género y su lugar en el ámbito universitario. Analizar los saberes que se corporizan en el currículum universitario puede resultar un ejercicio interesante a fin de identificar ciertas improntas, disputas, resistencias y

transformaciones.

HYBRIS DEL PUNTO CERO Y ACERO. ACERCA DE LA COLONIALIDAD DEL PODER

A fines de los años ´90 e inicios del 2000 emerge un grupo de intelectuales nacidos en América del sur y el Caribe, provenientes de diversas disciplinas, quienes propusieron un análisis de la modernidad posicionados en una perspectiva crítica y diferencial desde una condición subalterna (Restrepo y Rojas, 2010). Entre ellos destacamos a Aníbal Quijano, sociólogo peruano fallecido recientemente, quien 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 (Quijano 2000, 342)

Asimismo enuncia que a partir de esto se construyeron nuevas identidades societales de la colonialidad: indios, negros, aceitonados, amarillos, blancos, mestizos, así como las geoculturas y geopolíticas: América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente o Europa (Quijano, 2000). Se configura e impone entonces una hegemonía eurocentrada que se arrogó el derecho a clasificar,

descalificando otras culturas y pueblos. Si bien oriente se reconoció como lugar “otro”, no fue negado como es el caso del continente llamado América. Esto último se vincula con el planteo de Enrique Dussel (1994) respecto del ego conquiro el cual, según el autor, antecede al ego cogito planteado por René Descartes. En ese sentido Nelson Maldonado-Torres expone:

Descartes pudo imaginar un genio maligno que engaña a la conciencia sobre sus variadas certidumbres, pero no pudo percatarse de la injerencia del ego conquiro en la mente del europeo, ni en sus propias presuposiciones, lo que no podía desentenderse de la concepción que se tenía sobre la falta de humanidad en los sujetos colonizados (2007, 144)

Desde este postulado el ego conquiro origina la primera violencia. La conquista de América inaugura la superioridad y hegemonía europea, de allí la importancia de la fecha 1492. A los ojos europeos ese descubrimiento necesitó de su permiso para ser, una existencia ambigua entre descubrimiento y negación; desconociendo nada menos que 80 millones de habitantes (Ansaldi, 1992)

Este grupo de intelectuales argumenta que ningún continente resultó tan violentado como lo fue América, de allí que no se puede comprender la modernidad sin la conquista de dicho continente y es por ello que se piensan ciertas categorías de manera entrelazada: modernidad-colonialidad-capitalista y patriarcal. Esta matriz se cuela en los aspectos económicos, políticos, sociales y epistémicos. Al respecto, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, habla de epistemicidio, es decir, el eurocentrismo resulta una construcción epistémica arrogante e intolerante ante formas-otras, inferioriza saberes-otros y hasta niega la alteridad epistémica. El autor habla de una epistemología de la ceguera y una epistemología de la visión (De Sousa, 2009)

El “punto cero” como ideal último del conocimiento científico (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007) impone un saber

hegemónico vendido como universal. En términos corporpolítico, se destaca un sujeto universal que se reconoce varón, blanco, burgués y heterosexual. En relación a los sujetos en la Historia, la historia investigada y enseñada se encargó por años de alimentar un “podio de acero”, colocando a Cristóbal Colón y su colonmanía (Ansaldi, 1992), entre otros “grandes hombres”, como referente. De esta manera frente al advenimiento de la modernidad/colonialidad comienza a configurarse una otredad con una fuerte carga peyorativa y descalificante, que nombró a las poblaciones nativas en términos de salvaje, exótica y bárbara. Este patrón de poder eurocéntrico se ramifica y se vuelve cotidiano, todavía, en la historia investigada y enseñada. En este sentido resulta llamativo (o no) el carácter eurocéntrico que se observa en las carreras de Historia de Argentina. Al respecto Julián Carrera investiga este aspecto y esboza:

Lo más llamativo de los planes de estudio es que las críticas al eurocentrismo académico, muy difundidas en otras disciplinas sociales, se encuentran prácticamente ausentes en todas las materias de historia y arrastran a los estudiantes a convencerse de que la única manera de representar el pasado es siguiendo aquellos lineamientos eurocéntricos (2018, 119)

Pues bien, esta reflexión nos coloca en la puerta de la categoría colonialidad del saber, para explorar en los cercamientos epistémicos, así como en las desobediencias, fugas y desprendimientos del saber.

COLONIALIDAD DEL SABER,

CORPOPOLÍTICA Y GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO

Las ciencias sociales nacidas entre los siglos XVII y XVIII fueron fieles escoltas de este imaginario colonial. De ahí entonces la idea de epistemicidio, como herida colonial que no sana, producto de seguir reproduciendo y enseñando epistemologías euro-importadas. Nos preguntamos entonces ¿qué saberes legitimamos en nuestras clases de Historia? ¿Qué categorías, autores, sujetos cobran protagonismo? Al respecto Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel expresan que se requiere:

(...)encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que de cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo. Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, pero también con las nuevas teorías de la complejidad” (2007, 17)

Como esbozan los autores es menester complejizar el pensamiento y ver más allá del pensamiento abismal (De Sousa Santos, 2009). Desafiarnos a construir, y enseñar, una ciencia social que atienda al diálogo de saberes, que comprenda de modo articulado el estudio de categorías como género, clase, raza y etnia.

Como decíamos, la fecha de 1492 simboliza, entre otros aspectos, el origen de un paradigma epistemológico que todavía resulta hegemónico en nuestras universidades. Por su parte Castro Gómez (2007) argumenta que cada disciplina

monta sus orígenes referenciando a sus “padres fundadores” (por cierto, varones y europeos) se recortan ámbitos y temas de conocimiento que se convierten y materializan en el canon. Este grupo de intelectuales, frente a este colonialismo epistémico de la ciencia occidental patriarcal, es decir, el pensamiento abismal en términos de De Sousa (2009), abona por descolonizar el conocimiento dándole entidad y relevancia a aquello relegado (doxa) descendiendo del punto cero para hacer visible el lugar de enunciación, el lugar desde donde se produce el conocimiento, de allí la idea de pensamiento complejo. Castro Gómez (2007) propone ampliar el campo de visibilidad para divisar saberes que fueron relegados, como las emociones, la intimidad, conocimientos provenientes del sentido común y los ancestrales, así como la corporalidad apostando, en suma, por la conjunción epistémica en aras de un pensamiento integrativo, justamente, integrando la ciencia occidental con otras formas de producción de conocimiento. De este modo, tanto la Historia de las mujeres, como la perspectiva de género o la propia Ley de Educación Sexual Integral (ESI) resultan piezas claves del proyecto de descolonización, desafiando, complejizando y transformando las Ciencias Sociales. Pensar y construir desde la interseccionalidad. Al respecto María Lugones, filósofa argentina, investiga la intersección de raza, clase, género y sexualidad para comprender la “preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color: mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género” (Lugones 2014, 13) Asimismo postula que las mujeres de color (categoría que alude a mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras) vivencian una indiferencia tanto a nivel de vida cotidiana como a nivel teórico. Lugones le discute a Anibal Quijano quien presupone

(...) una comprensión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y sus recursos y productos. Quijano acepta la comprensión capitalista, eurocentrada y global de género. El marco de análisis, en tanto capitalista, eurocentrado

y global, vela las maneras en que las mujeres colonizadas, no-blancas, fueron subordinadas y desprovistas de poder. El carácter heterosexual y patriarcal de las relaciones sociales puede ser percibido como opresivo al desenmascarar las presuposiciones de este marco analítico (Lugones 2014, 16-7)

La autora apela a un análisis interseccional de raza y género que, al percibirse como fusionados realmente, se puede ver a la mujer de color. Esboza que la lógica categorial ha visibilizado históricamente al grupo dominante, es decir, mujeres burguesas, blancas, heterosexuales, escondiendo “la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica” (Lugones 2014, 21) De allí que expresa que la dominación categorial construye lo que nomina.

Indudablemente los “padres fundadores” de las disciplinas dejaron su sello e impronta. En esta línea es interesante señalar las aristas que se abren al pensar en el eje ciencia y género. Al respecto Diana Maffía expresa:

Cuando vinculamos género y ciencia, nos interesa discutir en especial las estrategias metodológicas que permitan una reconstrucción feminista de la ciencia, no sólo del papel de las mujeres como sujetos de producción de conocimientos, sino de los sesgos que el género imprime al producto, a la teoría científica. Desocultar -sería la tarea-, quitar el velo que esconde el sexo (masculino) de la ciencia (Maffía 2007, 83)

En relación al planteo que realiza Maffía, mencionamos que en 2018 una agrupación estudiantil de la FaHCE se preguntó por la cantidad de mujeres autoras que leen durante el primer año de cursada. Los datos dados a conocer son los siguientes: las carreras de Historia y Filosofía, 87% varones, 13% mujeres; Educación Física y Letras, 78% varones, 22%

mujeres; Traductorado de Inglés, 74% varones y 26% mujeres; Sociología, 83.4% varones, 16.6% mujeres. Al respecto reparamos en varios aspectos: por un lado los porcentajes más alto de autores varones se lo llevan, de manera equitativa, las carreras de Historia y Filosofía. Asimismo, retomando a Maffía, aludimos a los bajos porcentajes de mujeres como sujetos de producción de conocimiento y en el sesgo entonces que el género imprime a la ciencia. Por su parte advertimos que la sola incorporación de autoras mujeres no implica la inclusión de la perspectiva de género en los programas o en la enseñanza. A su vez, si bien no es materia de este artículo continuar profundizando estos aspectos, queda como propuesta de análisis un estudio interseccional, en términos de Lugones, para que pueda aportar otros matices.

Si se historizan ciertas acciones que se han ido implementando en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, podemos ver cómo, en términos de Maffía, comienza a correrse el velo. Desde el 2007 (año en el que se crea el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género) en adelante y cada vez de manera más notoria se han efectuado medidas institucionales donde se legitima la epistemología feminista como campo de saber. En 2012 se creó la Especialización de Educación en Géneros y Sexualidades, ésta se constituyó con la finalidad de generar un espacio de formación que excediera los límites de un seminario específico de unos meses por lo que se conformó, entonces, una carrera de dos años, bajo una cursada presencial. Por su parte en 2015, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) aprobó el Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género, sustentado en los principios que sostiene el Programa contra la violencia de género de la UNLP, dependiente de la Dirección General de Derechos Humanos de la Universidad.

En 2016 emerge una propuesta institucional curricular ofrecida como materia optativa de grado, para todas las carreras de la FaHCE, se crea la cátedra "Introducción a la teoría feminista y de género". La idea de su creación proviene de la gestión 2010-2014 de la Secretaría Académica y la pro-Secretaría Académica donde compartían la preocupación por

generar un espacio de formación para todas las carreras de la Facultad al observar el desarrollo en cada Departamento en torno a estas temáticas (donde había desarrollo voluntaristas de las mismas). Esta materia se puede aprobar en condición de seminario o materia optativa. Dicha iniciativa llevó un tiempo de organización y acuerdos ante las dificultades que supone generar una cátedra nueva y por la particularidad (u originalidad) de que la misma estaría integrada por docentes de diversas carreras de la Facultad. Retomando el planteo de Castro Gómez (2007) respecto de la conformación de las universidades arbóreas o rizomáticas, esta propuesta curricular rompe y desafía, justamente, esa departamentalización del conocimiento. En relación a esto traemos algunos aspectos interesantes presentes en los programas de 2016 y 2017. El programa de 2016, aborda en las primeras unidades las “olas” feministas (al igual que el programa de 2017), en la unidad II entre otros temas aparece la crítica al androcentrismo en las Ciencias Sociales y el proceso que se fue dando en términos de producción y consolidaciones propias (estudios de las mujeres, feministas y de género). La unidad III se corre de las “olas” y plantea como contenido el conocimiento situado, las “críticas y disputas teórico-políticas hacia/en feminismos hegemónicos. Diferentes vertientes de feminismos y movimientos de mujeres latinoamericanas/del Sur. De(s)colonialidad y género. Inter y transexualidad-travestismo. Interseccionalidad/es. Oleada ciberfeminista” (programa 2016, 4). El programa de 2017 explicita en la propia fundamentación el abordaje transversal e interdisciplinario de los estudios de género, feminismos y sexualidades y plantea que lo que busca la materia es cubrir una zona de vacancia en la formación de grado en términos de categorías, debates y discusiones. Desde este encuadre los contenidos correspondientes a la unidad I abordan inicialmente el por qué de dicha materia introductoria sobre estudios de género, feminismos y sexualidades en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), seguidamente se menciona la visión desjerarquizada de los circuitos de poder académico. La unidad VI alude a la cuestión disciplinar y la transversalidad. Entre otros temas que comprende (trabajo doméstico y de cuidado, Cupo trans, despenalización del aborto, entre otros)

se menciona la colonialidad e interseccionalidad, “las diferentes disciplinas de la FaHCE y las posibilidades de un enfoque transversal e interdisciplinario. Género, feminismos, sexualidades y la construcción de un mundo académico feminista” (programa 2017, 4) Visibilizamos estos programas y contenidos con la finalidad de observar ciertos desprendimientos, no sólo como propuesta curricular que viene a cubrir (y des-ocultar) una vacancia en términos de formación, sino como ejemplo de un pensar transdisciplinar con los desafíos y dificultades que eso acarrea.

Continuando con esta historicidad, en 2017 se produce una modificación curricular formal que se vincula con los usos del lenguaje, se aprobó en el Consejo Directivo un artículo nuevo dentro del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) donde se pone de manifiesto ciertos cuestionamientos a los usos del lenguaje normativo. A partir de que un grupo de estudiantes manifestó preocupación y tensión al momento de querer emplear en sus evaluaciones y trabajos otro tipo de expresiones que se corre de los cánones hegemónicos es que se movilizaron y realizaron una presentación que se materializó en el artículo 41. Esas resistencias derivaron en una transformación al legitimarse el lenguaje inclusivo como expresión. En relación al uso del lenguaje inclusivo mencionamos, a su vez, que ocho Universidades del país lo han incorporado, entre ellas: la Universidad Nacional de Río Negro en 2017, en 2019 la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, la Universidad de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de San Martín (Filgueira, 2020)

Por su parte señalamos las políticas de los cursos de ingreso de la FaHCE que, desde 2018, la Secretaría Académica junto con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE)organizan e implementan un taller transversal sobre género para los grupos de estudiantes ingresantes de las carreras.

Por último mencionamos la adhesión, por parte de la Universidad Nacional de La Plata, a la Ley Micaela (Nº27.499). Dicha legislación lleva el nombre de Micaela García, una militante por los derechos de las mujeres víctima

de un brutal femicidio en la ciudad de Gualaguay, Provincia de Entre Ríos, en abril de 2017. En diciembre de 2018 se sanciona esta ley haciendo explícita la necesidad de una capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que ocupan cargos en la función pública de nuestro país. La casa de altos estudios se hace eco de estos sucesos e instrumenta, a lo largo del 2019, el primer ciclo de capacitación donde participaron en el armado los equipos de las Direcciones de Políticas Feministas y de Género y Diversidad dependientes de la pro-secretaría de Derechos Humanos de la UNLP, teniendo un alcance hacia las autoridades superiores, docentes, no docentes y estudiantes. En palabras de Segato, “eso se debe a que las relaciones de género son, a pesar de su tipificación como -tema particular- en el discurso sociológico y antropológico, una escena ubicua y omnipresente de toda vida social” (Segato 2011, 30) De ahí la idea de visibilizar (y des-ocultar, retomando a Maffía) lo excesivamente visible.

En suma, si bien las Universidades Públicas continúan siendo territorios del patriarcado, como esboza Graciela Morgade (2018), lo cierto es que se pueden observar movimientos y transformaciones tendientes, por lo pronto, a descolonizar el currículum (masculino)

SER O NO SER ESA ES LA CUESTIÓN. A PROPÓSITO DE LA COLONIALIDAD DEL SER

La puesta en marcha de la colonialidad/modernidad/capitalista/patriarcal invisibiliza a una multiplicidad de sujetos por fuera del sujeto hegemónico: varón, eurocentrado, blanco, burgués y heterosexual. Este sujeto con capacidad de “ser” niega, oprime, explota, subordina sujetos-otros. Es en este sentido que el

pensamiento feminista aporta complejidad epistémica y desafía al “ser”. Dentro de éste identificamos tres posturas, por un lado, el feminismo eurocéntrico, el mismo sostiene que la dominación patriarcal es universal, es decir, avanza sin mayores diferenciaciones frente a la lucha de las mujeres no-blancas, indígenas y negras. Por otro encontramos autoras como María Lugones (2007, 2014) y Oyeronke Oyewumi, socióloga nigeriana (1997), quienes postulan la inexistencia del género en el mundo “pre- colonial”. Y la tercera representada, por caso, por la antropóloga Rita Segato. La autora evidencia en las sociedades indígenas y afro-americanas una organización patriarcal, pero que dista de las formas de occidente, lo que denomina patriarcado de baja intensidad diferenciando, seguidamente, un patriarcado colonial moderno de alta intensidad (Segato, 2018)

Si bien las genealogías feministas occidentales, representadas en la idea de “olas”, abrieron un espectro interesante para re-pensar la construcción histórica de las mujeres en tanto “no seres” de derechos, lo cierto es que estas corrientes concentraron sus demandas como mujeres blancas y heterosexuales. Al respecto Diana Maffía, retoma la gran pregunta elaborada por Gayatri Spivak “¿puede hablar un subalterno?” (Spivak, 1998) y esboza que las feministas académicas anglosajonas pensaron en términos esencialistas el universal “mujer” que recibió, lógicamente, el cuestionamiento de las feministas de las minorías afrodescendientes; por tanto el universal se rompe en múltiples diversidades (Maffía, 2007)

El feminismo edificado entonces entre olas con sesgos blancos, occidentales y universales tapó la lucha de otras mujeres; de allí la necesidad de ennegrecer y diversificar el feminismo. Al respecto la filósofa brasilera, Sueli Carneiro expone:

La utopía que hoy perseguimos consiste en buscar un atajo entre una negritud reductora de la dimensión humana y la universalidad occidental hegemónica que anula a la diversidad. Ser negro sin ser solamente negro, ser mujer sin ser solamente

mujer, ser mujer negra sin ser solamente mujer negra. Lograr la igualdad de derechos es convertirse en un ser humano pleno y lleno de posibilidades y oportunidades más allá de su condición de raza y de género. Ese es el sentido final de esta lucha” (Carneiro 2005, 5)

Por su parte, María Lugones argumenta algo semejante. La autora expone que el desarrollo de los feminismos del siglo XX no contempló la relación entre el género, clase y la heterosexualidad como racializados y replica diciendo que las feministas burguesas blancas teorizaron “el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fueran blancas” (2014, 35), equiparando mujer blanca a mujer. La construcción histórica de las mujeres europeas blancas como

(...) sexualmente pasivas y física y mentalmente frágiles las colocó en oposición a las mujeres colonizadas, no blancas, incluidas las esclavas, quienes en cambio fueron caracterizadas a lo largo de una gama de perversión y agresión sexual y, también, consideradas lo suficientemente fuertes como para acarrear cualquier tipo de trabajo (Lugones 2014, 37)

Por su parte Maldonado-Torres (2007) sostiene que la colonialidad del ser se expresa no sólo en la mente de los sujetos subalternos sino en la experiencia vivida. Resulta claro, siguiendo el planteo de estos autores, el discurso de la activista por los derechos de las mujeres y de la población negra afro-norteamericana, Sojourner Truth, una esclava emancipada, quien denuncia en la Convención de los Derechos de la Mujer realizada en New York, en 1851, los derroteros como “mujer de color”; de allí que el título de su alegato se conoce como “Acaso no soy una mujer”. Ese discurso pone de relieve la lucha frente a una invisibilidad excesivamente visible, esa disputa entre ser y no ser. En ese sentido Maldonado-Torres manifiesta que la ausencia de la racionalidad se relaciona en la modernidad con la idea de

ausencia de “ser” en sujetos racializados, “el escepticismo misantrópico y el racismo trabajan junto con la exclusión ontológica. Es así como mejor entendemos la idea de Fanon de que en un mundo anti-negro el “negro” no tiene resistencia ontológica frente a los ojos del blanco” (2007, 147) Desde este posicionamiento destacamos entonces el discurso de Sojourner Truth como disruptivo, por disputar su lugar, su ser, desde la experiencia vivida.

En esta línea Lugones plantea que comprender los rasgos históricos de la organización del género en el sistema moderno/colonial de género (lo que la autora define como: dimorfismo biológico, organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales) resulta clave para entender la organización diferencial del género en términos raciales. Estas características mencionadas las nombra en términos del lado claro/visible de la organización colonial/moderna del género (Lugones, 2014) Estas últimas reflexiones nos llevan a retomar el planteo inicial de Descartes respecto al ego cógito seguido de la frase “pienso luego soy” en donde introduce la pregunta por el ser. Al respecto Maldonado-Torres (2007), retomando la idea del ego conquiro y ego cogito, hace dos salvedades. Por un lado, explica que detrás del “yo pienso” puede leerse “otros no piensan” y en cuanto a “soy” se puede hallar una justificación filosófica en tanto “otros no son” o se encuentran desprovistos de ser. En estos dos aspectos, según el autor, emerge una noción más compleja, más preciso, histórica y filosófica. Esto a su vez se emparenta con las discusiones que se libran en 1550 y 1551 en Valladolid, entre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. El famoso debate librado por europeos pone en evidencia la colonialidad del poder, saber y ser frente a las comunidades nativas del continente llamado América. De allí que Maldonado-Torres (2007) argumenta que los colonizados se colocan en el punto de partida para pensar en la colonialidad del ser, en los condenados que construyó la modernidad/colonialidad. En ese sentido define la colonialidad del ser en tanto:

(...) violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter (...)El damné es,

paradójicamente, invisible y en exceso visible al mismo tiempo (...) El ego conquiro u hombre imperial y el damné o condenado son el resultado de esta gesta (...) En este sentido, una respuesta consistente a la colonialidad envuelve, tanto la descolonización como la des-gener-acción (o acción que rompe con las relaciones dominantes coloniales de género) como proyectos. La relevancia de estas formas de acción y pensamiento no son sólo sociales y políticas, sino metafísicas también (Maldonado-Torres 2007, 150-6)

En otro orden, pero continuando en la línea de la omisión de las mujeres en la Historia, la filósofa italiana Silvia Federici, en su libro *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (2015), evidencia cómo se fue configurando a las mujeres, en este caso europeas, como lo salvaje de Europa. La misma puntualiza en la caza de brujas:

A diferencia de las feministas, los historiadores marxistas, incluso cuando se dedicaban al estudio de la “transición al capitalismo”, salvo muy pocas excepciones, han configurado la caza de brujas al olvido, como si careciera de relevancia para la historia de la lucha de clases. La dimensión de la masacre debería haber levantado alguna sospecha: en menos de dos siglos cientos de miles de mujeres fueron quemadas, colgadas y torturadas. Debería haberse considerado significativo que la caza de brujas fuera contemporánea a la colonización y al exterminio de las poblaciones del Nuevo Mundo, los cercamientos ingleses, el comienzo de la trata de esclavos (2015, 262-3)

La cita de Federici trae variedad de análisis, hechos que fueron separados de la Historia, la construcción arbitraria de ésta al excluir la caza de brujas como argumento contemporáneo a la colonización, la persecución y ejecución de mujeres, la descalificación de sus saberes, la erosión de los

derechos de esas mujeres entre los siglos XVI y XVII, la construcción de “lo salvaje” de Europa y como contracara la funcionalidad en términos de disciplinamiento, el acotado (o nulo) diálogo entre las categorías de clase y género. Al respecto De Sousa Santos habla de las epistemologías de las ausencias, tanto de conocimientos ausentes como de agentes ausentes, esto “permite revisar los límites de la representación en las ciencias sociales convencionales” (2009, 92) En la última parte del libro Federici se concentra en abordar lo que ocurrió en América, la autora postula:

La historia del cuerpo y de la caza de brujas está basada en un supuesto que puede resumirse en la referencia a -Calibán y la bruja-, los personajes de La Tempestad, símbolos de la resistencia de los indios americanos a la colonización (...) En el pasado, la persecución de mujeres y hombres bajo el cargo de brujería era un fenómeno que normalmente los historiadores consideraban como algo limitado a Europa. La única excepción a esta regla eran los juicios de las brujas de Salem (...) Hoy en día, sin embargo, se admite que la acusación de adoración al Diablo también jugó un papel clave en la colonización de la población aborigen americana (2015, 339-41)

Nuevamente la autora da cuenta de ciertos silencios y omisiones en la Historia. La pérdida de esas mujeres, de esos cuerpos estigmatizados y saberes quedamos en la hoguera, son los que justamente (e injustamente) se ausentaron/ausentan en la ciencia moderna occidental patriarcal. A las brujas le arrebataron el derecho a saber y ser, a ellas como a tantas otras.

Finalizamos este apartado retomando discusiones curriculares e historiográficas en diálogo con las disputas que todavía se libran en esos campos. Débora D’Antonio(2012/2013) esboza que la confluencia entre la historia social, clase y género, todavía no ha interpelado en profundidad las narrativas historiográficas hegemónicas, por

tanto, la autora alude que este tipo de historiografía aún se manifiesta en un grado fronterizo; concluyendo que este tipo de bibliografía representan un porcentaje inexistente o secundario del currículum académico en las Universidades Nacionales. Como sabemos el movimiento feminista no es nuevo, y su vinculación con el ámbito académico tampoco, ahora, qué categorías y sujetos ingresan al terreno de la historia enseñada en las universidades. Sin duda este campo de saber interpela al “ser”, convirtiéndose en un elemento instituyente que interroga y hasta incomoda ciertas prácticas y saberes instituidos; ser o no ser es una histórica cuestión.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Retomando la frase de Catherine Walsh, inicié este texto no con el afán de ostentar respuestas sino con intención de poner en texto reflexiones que me interpelan como docente, a la par de abrir debate, pensar en términos de interseccionalidad y aportar elementos que contribuyan a descolonizar el currículum (masculino). Si bien es cierto, como expresa Graciela Morgade, que las universidades todavía resultan territorios del patriarcado, de un tiempo a esta parte comienza a divisarse el ingreso del pensamiento feminista en el currículum. Como hemos ejemplificado, en el caso de la carrera de Historia, comienza a visibilizarse de manera más notoria a partir de 2016, desprendiéndose de esta manera, ciertas tradiciones y discursos historiográficos hegemónicos. Ese carácter fronterizo al que alude Débora D’Antonio, nos lleva a plantear que el currículum se presentaba colonizado por la masculinidad, en tanto también la historiografía lo estaba o no recogía los resultados de los aportes de la Historia de las mujeres o género. En buena hora, esa frontera comienza a esfumarse o por lo pronto, a volverse más porosa.

A su vez, historizar esta perspectiva en el ámbito

universitario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, permite encontrar matices y desprendimientos a esas formas hegemónicas, a des-ocultarlos, y es por ello que los estudios de género y mujeres pueden resultar incómodos al ofrecer otras mirillas desde las cuales construir ciencia y docencia, jerarquizando otros saberes y sujetos. En definitiva, estos estudios visibilizan lo excesivamente (in)visible.

El colonialismo epistémico de la ciencia occidental patriarcal, devenidos en universales, se encuentran impregnados, todavía, en nuestras universidades. En este sentido, como sostiene Maldonado-Torres (2007), los estudios de género (y los étnicos) resultan piezas claves dentro del proyecto de descolonización y transformación de las Ciencias Sociales del siglo XXI, porque los saberes y seres condenados tienen el potencial de transformar el mundo moderno/colonial. Es por eso que “la complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados” (Castro Gómez y Grosfoguel 2007, 21) Si bien las transformaciones curriculares de los últimos años evidencia un desmoronamiento de ciertos discursos, no sin resistencias y permanencias de viejas prácticas y saberes, se observa un proceso de transformación que deberá calibrarse.

En suma, este trabajo es un aporte a pensar el currículum y la ciencia como artefactos culturales, históricos y generizados. Observar el devenir histórico curricular, no lineal ni mecánico, nos permite delinear cambios, resistencias, disputas y continuidades, comprendiendo a su vez que allí se condensan decisiones que resultan momentáneas. Por otra parte este escrito intenta contribuir a una epistemología de la visión, para desterrar epistemologías de las ausencias y sujetos ausentes. Y en ese sentido la epistemología feminista, sin duda, trae condimentos necesarios al pensamiento crítico complejo que supone a las Ciencias Sociales.

NOTAS

Referencias Ansaldi, Waldo. 1992. Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza. Revista de Centro de Estudios Filosóficos de Salta. Salta. Año II, Nº 1.

Cabanillas, Natalia. 2016. Problemas de historia general: Historia reciente de África. La condición poscolonial. Claves para el estudio de los conflictos actuales (Programa). UNLP, Dpto. de Historia. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9635/pp.9635.pdf>

Campagnoli, Mabel Alicia - Martínez, Ariel - Saxe, Facundo Nazareno - Seoane, Viviana Isabel - Soza Rossi, Paula - Valobra, Adriana María - Balbuena, Yamila - Herrera, María Marta - Luque, Juan Gabriel. 2017. Introducción a teoría feminista, estudios de género y sexualidades (Programa). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10729/pp.10729.pdf>

Carneiro, Sueli. 2005. Ennegrecer el feminismo. La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género. *Nouvelles Quéstions Féministes*, 24 (2): 21-26.

Carrera, Julián. 2015. Problemas de historia americana: Del "descubrimiento" al encubrimiento de América. La historia americana desde la perspectiva decolonial (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8823/pp.8823.pdf>

Carrera, Julián. 2016. Problemas de historia americana: La colonización de América y el lado oscuro de la modernidad (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9758/pp.9758.pdf>

.9758.pdf

Carrera, Julián. 2018. La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina, conjeturas de una ausencia. Otros logos. Revista de estudios críticos, (9): 100-129.

Castro Gómez, Santiago. 2000. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, compilado por Edgardo Lander, 88-98. Buenos Aires: CLACSO.

Castro Gómez, Santiago y Ramón, Grosfoguel. 2007. "Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". En El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 9-23. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

D'Antonio, Débora. 2012/2013. "Género y clase: una mirada desde la historia social". REMS. Año 5/6 (5/6): 9-11. <https://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2014/01/rem-s-nc2ba-5-6-dossier-gc3a9nero-y-clase-presentacic3b3n-d-antonio-1.pdf>

Da Silva, Tadeu. 1999. Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>

De Alba, Alicia. 1998. Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Lauretis, Teresa. 2000. Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo. Madrid: Horas y horas.

De Sousa Santos, Boaventura. 2009. Una epistemología del SUR: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI, CLACSO.

Dussel, Enrique. 1994. 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores.

Federici, Silvia. 2015. Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Filgueira, María, 2020. "Lenguaje inclusivo: hay cada vez más universidades que aceptan su uso dentro de las instituciones". La Nación, 7 de febrero. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/lenguaje-inclusivo-hay-cada-vez-mas-universidades-nid2331692>

Laudano, Claudia Nora. 2016. Introducción a la teoría feminista y de género (Programa) (En línea). UNLP. FAHCE. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Acceso 14 de abril de 2020. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10626/pp.10626.pdf>

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. 2010. Argentina: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Lugones, María. 2007. "Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System" *Hypatia*, 22 (1): 186-209.

Lugones, María. 2014. "Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial". En: *Género y Descolonialidad 2.ª ed.*, compilado por Walter Mignolo, 13-42. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Maffía, Diana. 2007. "Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". *Revista Venezolana de Estudios de la mujer* 12 (28): 63-98. Caracas Junio.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

Morgade, Graciela. 2018. "Las Universidades Públicas como territorios del patriarcado" *Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. 1. Especial 5, mayo. Instituto de Estudios y capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios, 32-43. <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>

Oyewumi, Oyeronke, 1997. *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: Universidad of Minnesota Press.

Quijano, Aníbal. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World System Research* 2, 342-386.

Rocha, Milagros. 2017. "La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata". *Revista Clío y Asociados*, (25): 86-97. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8627/pr.8627.pdf

Rocha, Milagros. 2019. "Mujeres y currículum en la formación universitaria: Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)". Tesis de

Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1709>

Restrepo, Eduardo y Axel, Rojas. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Segato, Rita. 2011. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial". En *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, compilado por Karina Bidaseca y Laba Vanesa Vázquez, 17-48. Buenos Aires: Godot. <https://nucleodegenerounr.files.wordpress.com/2013/03/bidaseca-karina-y-vazquez-laba-vanesa-comps-feminismos-y-poscolonialidad-descolonizando-el-feminismo-desde-y-en-amc3a9rica-latina.pdf>

Segato, Rita. 2018. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. 2da. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Terigi, Flavia. 2012. "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional". En *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, compilado por Alejandra Birgin, 109-133. Buenos Aires: Paidós.

Truth, Sojourner. 2012. "La convención de los derechos de la mujer (1851)". En *Feminismos Negros. Una antología*, editado por Mercedes Jabardo, 59-69. España: Traficantes de Sueños.

Valobra, Adriana María. 2017. *Problemas de historia argentina: Masculinidades a debate. Desarmando modelos, preguntas y problemas (Programa)*. UNLP, Dpto. de Historia. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10702/p.p.10702.pdf>

Walsh, Catherine. 2015. “(Des)humanidad(es). En Des/colonizar la universidad”, compilado por Zulma Palermo, 103-119. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.