

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Rocha, María Milagros

Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia

Pedagogía y Saberes, núm. 56, 2022, Enero-Junio, pp. 97-110

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13934>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614074309007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia

97

Notes to Think about Masculinities
in the Teaching of History

Anotações para pensar as masculinidades
no ensino de história

María Milagros Rocha*

Fecha de recepción: 01 de junio de 2021
Fecha de aprobación: 25 de noviembre de 2021

Para citar este artículo

Rocha, M. M. (2022). Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia. *Pedagogía y Saberes*, (57), 97-110. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13934>

* Universidad Nacional de la Plata. Correo electrónico: milagrosrocha@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0002-5361-0211



Resumen

El presente artículo, analiza qué voces generizadas y qué masculinidades imperan en la enseñanza de la historia, indagando estos aspectos en diversos documentos (planes de estudios, programas, diseños curriculares) de fin de siglo XIX, principios del siglo XX y del XXI, en Argentina. Los documentos hasta el momento consultados permiten identificar el protagonismo de una masculinidad hegemónica (Connell, 1997), una baja presencia de mujeres, junto a la incorporación en los últimos años de otros sujetos varones (en cierta forma también dominantes) ante el ingreso de la "historia desde abajo". Se pretende problematizar, en definitiva, al currículum como artefacto cultural, histórico, generizado y situado, así como identificar qué sujetos históricos se destacan y nombran en las fuentes.

Palabras clave

enseñanza de la historia; currículum; masculinidades; código disciplinar

Abstract

This work analyzes what gendered voices and what masculinities prevail in the teaching of history, and investigates various documents (Study Plans, programs, Curriculum Designs) from the end of the 19th century, the beginning of the 20th century, and the 21st century, in Argentina. The documents consulted so far allow us to identify the protagonism of hegemonic masculinity (Connell, 1997), a low presence of women, together with the incorporation in recent years of other male subjects (in a certain way also dominant) before the entrance of "history from below". The aim is to definitively problematize the curriculum as a cultural, historical, gendered, and situated artifact, as well as to identify which historical subjects are highlighted and named in the sources.

Keywords

history teaching; curriculum; masculinities; disciplinary code

Resumo

O presente artigo analisa quais vozes de gênero e masculinidades prevalecem no ensino de história, pesquisando diversos documentos (Planos de Estudos, programas, Desenhos Curriculares) do final do século XIX, início do século XX e do XXI, na Argentina. Os documentos até agora consultados permitem-nos identificar o protagonismo de uma masculinidade hegemônica (Connell, 1997), uma baixa presença de mulheres, aliada à incorporação nos últimos anos de outros sujeitos masculinos (de certa forma também dominantes) diante da entrada da "história desde abaixo". Pretende-se problematizar definitivamente o currículo como um artefato cultural, histórico, de gênero e situado, bem como identificar quais sujeitos históricos são destacados e nomeados nas fontes.

Palavras-chave

ensino de história; currículo; masculinidades; código disciplinar

Puntos de partida

Preguntarnos por *les sujetos* en la enseñanza de la historia nos lleva a problematizar algunos aspectos. Si pensamos rápidamente qué sujetos y actores del pasado emergen frecuentemente en las aulas, programas y diseños curriculares, la respuesta podría redundar, lamentablemente, en sujetos varones. Las mujeres ocupan, todavía, momentos de clases “especiales” o excepcionales, recortes en páginas de manuales, entre otros espacios mínimos (Moreno Sardá, 1986; Sánchez Durá, 2017; Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014; Sant Obiols y Pages, 2011). Respecto a las categorías históricas frecuentemente utilizadas, podríamos inferir que la de clase es la que prima. Ahora ¿qué sucede con la de género? Retomando a Joan Scott (1999, 2011) ¿resulta una categoría útil para el análisis histórico? ¿Qué alcances y resistencias presenta su inclusión en la enseñanza de la historia? Mencionamos en principio que la relevancia de historizar las relaciones de género posibilita, siguiendo a Raewyn [Robert] Connell, reconocer un patrón social. En este sentido, Connell señala que

reconocer al género como un patrón social nos exige verlo como un producto de la historia y también como un productor de historia [...] Reconocer la masculinidad y la femineidad como históricas no es sugerir que ellas sean débiles o triviales. Es colocarlas firmemente en el mundo de la acción social. Y ello sugiere una serie de preguntas sobre su historicidad. Las estructuras de relaciones de género se forman y transforman en el tiempo. (1997, p. 43)

Connell se refiere a la categoría en cuanto producto de la historia y como productora de historia. Con base en este argumento pretendemos hurgar en los sujetos del pasado inmersos en el currículum a lo largo del tiempo, como producto, y asimismo analizar el currículum como construcción cultural y como productor de historia, en Argentina.

Alicia de Alba define al currículum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos) que se expresan en una determinada propuesta político-educativa, por tanto esta no resulta ni aséptica ni neutral (De Alba, 1998). Siguiendo a Tadeu Da Silva (1999) y su análisis respecto a las relaciones de género y las pedagogías feministas, el autor alude al currículum como artefacto de género, que corporiza, produce y reproduce relaciones de género. Asimismo postula que las teorías feministas cuestionan la aparente neutralidad del mundo social, una sociedad edificada de acuerdo con las pautas del género dominante, es decir, el masculino. Bajo estas

premisas nos preguntamos ¿qué tipo de masculinidades produce y reproduce el currículum en historia? ¿qué cambios y continuidades se pueden identificar a lo largo del tiempo?

A continuación, presentamos un análisis incipiente, y en curso, que surgió en el marco de un trabajo final de doctorado. Para ello, consultamos la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNM) del Ministerio de Educación, Argentina,¹ donde hallamos planes de estudios y programas de fines de siglo XIX y principios del siglo XX, pertenecientes a colegios nacionales, liceos de señoritas y escuelas normales. Para analizar el siglo XXI consultamos los diseños curriculares para la Educación Secundaria de Ciencias Sociales e Historia (de primero a sexto año), escritos entre el 2006 y el 2011, correspondientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires,² Argentina. Nos centramos, por el momento, en un análisis cualitativo del currículum escrito como testimonio y fuente documental, siguiendo a Goodson (1991), o estructural-formal, en términos de De Alba (1998).

Con relación a estas inquietudes y preguntas, en el siguiente artículo presentamos tres apartados. El primero aborda aspectos conceptuales centrados en los estudios de masculinidades, puntualizando en categorías como masculinidad hegemónica (Connell, 1997) y arquetipo viril (Moreno Sardá, 2007, 2020). El segundo y tercer apartado ponen en juego esas categorías e indagan acerca de los sujetos que emergen en las fuentes documentales mencionadas. Nos interesa explorar las voces generizadas y las masculinidades que han ingresado en los escritos. Respecto a la delimitación temporal, si bien resulta amplia, permite comenzar a trazar un mapa con líneas de continuidades y ritmos de cambio. En definitiva, una exploración naciente que pretende continuar buceando en otros documentos del campo educativo.

Consideraciones conceptuales a partir de los estudios de masculinidades

Antes de referirnos específicamente a los estudios de masculinidades, señalamos la importancia de la historia de las mujeres. Esta se abre paso de forma

1 Se puede consultar la BNM ingresando a <http://www.bnm.me.gov.ar/>

2 Se pueden consultar ingresando a http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html.

decisiva, con nuevas preguntas y desafíos en el campo historiográfico, a partir de la década de 1970. En términos de avance y consolidación del campo, Graciela Queirolo argumenta:

si la Historia de las Mujeres constituye una disciplina académica que puede intervenir en el debate actual con rigurosidad y veracidad es porque cuenta con un desarrollo profesional de casi medio siglo en las academias europeas y norteamericanas y de casi tres décadas en las academias del Cono Sur. (2020, p. 4)

Sin duda, la historiografía de las mujeres “sacudió a la disciplina” (Barrancos, 2008, p. 20), no solo a la “historia general”, sino que ha impulsado los estudios de género (Barrancos, 2005; Bock, 1991; Pita, 1998; Valobra, 2005), de las sexualidades (Elizalde *et al.*, 2009) y las masculinidades. En línea con los estudios de masculinidades, Gisela Bock (1991) manifiesta: “los últimos años han sido testigos de la aparición de ‘estudios de los hombres’—en su mayoría realizados por varones— que abordan las relaciones entre ellos y con las mujeres” (1991, p. 17). Dentro de este campo identificamos algunos autores anglosajones que abordaron tempranamente estas temáticas y son referentes al teorizar la categoría de masculinidad hegemónica, entre ellos: Raewyn [Robert] Connell (1987, 1995, 1997, 2005), Michael Kimmel (1997), Michael Kaufman (1997), entre otros. Conceptualmente, Connell (1997) esboza:

Los términos *masculino* y *femenino* apuntan más allá de las diferencias de sexo sobre cómo los hombres difieren entre ellos, y las mujeres entre ellas, en materia de género [...] La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. (1997, pp. 33, 35)

Desde este posicionamiento, Connell plantea las relaciones entre masculinidades, señalando hegemonía, subordinación, complicidad y marginación. Las masculinidades “hegemónicas” (término que recupera de Antonio Gramsci) las define a partir de un grupo que

exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social. En cualquier tiempo dado, se exalta culturalmente una forma de masculinidad en lugar de otras. La masculinidad hegemónica se puede definir como la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema

de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. (1997, p. 39)

Y añade que la hegemonía no es una relación estática, sino una relación históricamente móvil. Asimismo, esta masculinidad hegemónica se comprende heterosexual, como mandato —y podríamos agregar, como heterosexualidad obligatoria— (Rich, 1999).

A mediados de la década de 1970 surgieron en Estados Unidos los primeros estudios sobre hombres y masculinidades, “cuando la segunda ola feminista ya había acumulado en el hemisferio norte miles de páginas con rigurosos estudios, análisis y ensayos, y los Women’s Studies se habían extendido por numerosas universidades” (Valdés y Olavarría, 1997, p. 11). A fines de los ochenta, en América Latina, irrumpen investigaciones con estas preocupaciones, “estudios de los hombres en tanto hombres” (Valdés y Olavarría, 1997, p. 9). Por estas latitudes encontramos ciertas producciones referentes, como las de Norma Fuller (1997), Teresa Valdés y José Olavarría (1997), José Olavarría, Patricio Mellado y Cristina Benavente (1998), Mara Viveros Vigoya (1997), Ondina Leal (1992), Luciano Fabbri (2021). Estas dejan entrever cómo estos temas delimitaron un terreno de indagación, principalmente en los noventa, y hoy día continúa acrecentándose y consolidando. En este sentido, el artículo de Juan Branz (2017) permite ver una síntesis de las principales discusiones y categorías teóricas, desde una genealogía político-académica de los estudios de masculinidades.

En relación con la heterosexualidad, Val Flores (2019) expresa “pensar la masculinidad sólo como una propiedad del cuerpo de los varones cis implica la cesión de un territorio político/afectivo/epistemológico al heteropatriarcado” (2019, p. 3). El ejercicio de analizar y problematizar las masculinidades presentes en la enseñanza de la historia pretende, entre otras cuestiones, disputar ese espacio, des-ocultarlo para desarmarlo. Al respecto, Flores aclara:

la ausencia y escasez de estudios sobre masculinidades lésbicas nos habla de una epistemología de la ignorancia que sepulta en la ignominia los procesos de estigmatización, criminalización y normalización [...] la pregunta sobre qué narrativas se pueden articular sobre futuros posibles, pero también de pasados reconocibles para las masculinidades lésbicas que no sean los archivos de la ignominia. (2019, p. 4, 9)

Nombrar y visibilizar epistemologías ausentes, ya advertido por la historiografía de las mujeres y género, nos invita a pensar qué identidades del pasado traemos al presente. Nos interpela, en términos de Santos (2009), para una epistemología de la visión. El autor alude a las epistemologías de las ausencias, tanto de conocimientos ausentes como de agentes ausentes, porque “permite revisar los límites de la representación en las ciencias sociales convencionales” (Santos, 2009, p. 92). En relación con el conocimiento, Diana Maffia (2020) expresa: “el modo en que definamos las comunidades de saber es también el modo en que integramos las sociedades y construimos comunidades políticas” (2020, p. 28).

Retomando la definición de masculinidades, Connell (1997) indica que hay relaciones de género específicas de dominación y subordinación entre grupos de hombres; enseguida enuncia que la masculinidad gay es la masculinidad subordinada más evidente, pero no la única. De ahí las relaciones de complicidad respecto a esa hegemonía, “las masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado, son cómplices en este sentido” (1997, p.41). Por último, la marginación se vincula a una autorización de la masculinidad hegemónica.

Michael Kaufman (1995), por su parte, agrega que el patriarcado se estructura no solo desde las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, sino también a partir de las jerarquías de poder que se establecen entre los distintos grupos de hombres y diferentes masculinidades. El autor continúa argumentando que para referirse a las masculinidades hegemónicas es preciso centrarse en el poder:

Los hombres hacemos muchas cosas para tener el tipo de poder que asociamos con la masculinidad: tenemos que lograr un buen desempeño y conservar el control. Tenemos que vencer, estar encima de las cosas y dar las órdenes. Tenemos que mantener una coraza dura, proveer y lograr objetivos. Mientras tanto, aprendemos a eliminar nuestros sentimientos, a esconder nuestras emociones y a suprimir nuestras necesidades. (1995, p. 8)

En suma, el mandato de masculinidad hegemónica se transmite, ejercita y retroalimenta, se produce y reproduce.

La categoría de dominación masculina de Pierre Bourdieu aporta al análisis por cuanto comprende que el androcentrismo (que se manifiesta en la ciencia, en el currículum, en la sociedad en sí) esconde una aparente neutralidad y omite toda justificación. En palabras del sociólogo:

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. (2000, p. 22)

Esa lente masculina hegemónica, que domina, se cuela en el orden social aparentando, como dice el autor, neutralidad, universalidad, absteniéndose de justificación. Esto se puede hallar tanto en la historia investigada como enseñada. En diálogo con esta idea de prescindir de justificación, la periodista española Amparo Moreno Sardá introduce en su análisis, y como hipótesis, la categoría de arquetipo viril. La autora sostiene que:

en nuestro paso por el sistema educativo, hemos aprendido a identificar como humano un modelo particular y partidista de existencia humana correspondiente a lo que podemos identificar como un *arquetipo viril*. Un modelo históricamente atribuido a varones adultos de raza y clase dominantes. (2007, p. 97)

Moreno Sardá habla de la cultura humana como producto viril. La autora plantea algo semejante a lo que se viene exponiendo con relación a poder identificar esta masculinidad hegemónica, este arquetipo viril, presente en el campo académico y en la enseñanza,

el universo mental-discursivo que se deriva de haber asimilado como “natural-superior-humano” el *arquetipo viril*, universo del que se desprenden las claves del discurso histórico, del discurso lógico-científico. Es decir, frente a algunas propuestas realizadas entre quienes atienden a la “historia de la mujer”, aquí se propone estudiar la necesidad de clarificar *el sujeto histórico productor y protagonista del discurso histórico*, y se analiza quién es ese hombre que aparece como *protagonista de la historia* (cabe puntualizar: del discurso histórico). (2007, p. 90)

Esto último se vincula a lo propuesto por Connell (1997) en cuanto al género como producto y productor de la historia.

Por su parte, Elizabeth Badinter (2003) propone el concepto de “múltiples masculinidades”. La autora esboza que no existe una masculinidad universal, existen estas múltiples masculinidades como feminidades y a su vez plantea que “las categorías binarias son peligrosas porque desdibujan la complejidad de lo real en beneficio de esquemas simplistas y condicionantes” (Badinter, 2003, p. 49).

Ahora bien, contemplando el planteo de los autores nos preguntamos, entonces, qué lugar se le ha dado al estudio de las masculinidades en la historia investigada y enseñada y qué voces del pasado imperan en el currículum escolar. Veamos qué dicen los documentos a la luz de las categorías presentadas.

Masculinidades hegemónicas en programas de Historia, fin de siglo XIX y principios del XX

Las presidencias de Bartolomé Mitre (1862-1868) y Domingo Sarmiento (1868-1874) produjeron transformaciones en materia educativa. El primero se dirigió más que nada al nivel primario, pero a la vez se preocupó y generó espacios de educación secundaria. En 1863 se fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires y luego se edificaron en diversas provincias, como Catamarca, Salta, Tucumán, Mendoza y San Juan (Romero, 2008). Estos colegios estuvieron inicialmente orientados a un sector específico, elitista y a una formación enciclopedista (Tedesco, 1986). El segundo se preocupó por “educar al soberano”, a los sectores populares. En palabras de Romero: “un censo escolar que Sarmiento ordenó realizar mostró la existencia de un 80 % de analfabetos en el país, y sus resultados predispusieron los ánimos para la vasta obra de educación popular que emprendió” (2008, p. 105). De ahí la idea de hacer de las escuelas públicas un crisol y las medidas posteriores que dieron origen a las escuelas normales. De la mano de estas instituciones, comenzó a construirse una cultura escolar que abonaba por los sentimientos nacionalistas (Adamovsky, 2020). Esta impronta nacionalista, personificada en ciertos sujetos varones, destacados por su lugar de poder, virilidad, gloria, liderazgo y también por su heterosexualidad conformaron el panteón de héroes en las escuelas. Desde estos personajes, la masculinidad hegemónica emprendía su vuelo.

A fines del siglo XIX, en 1884, se incorporaron contenidos de Historia Argentina a los planes de estudio de enseñanza media, así como historia contemporánea desde la Revolución francesa (De Amézola, 2008). 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” (De Amézola, 2008, p. 24). Es decir, los sujetos históricos presentes en el currículum escolar se mantuvieron por un largo tiempo. Retomando el planteo inicial de Connell (1997), podemos ver cómo esas masculinidades hegemónicas formaron parte de

las culturas escolares, como producto y como productor de historia. Bajo esta impronta comenzó a configurarse lo que Raimundo Cuesta Fernández (1997) nombra como *código disciplinar*: un conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar, que se construye de un modo continuo y duradero en el tiempo, pero no estático. Se estableció entonces un código disciplinar que destacó a estos varones hegemónicos, “grandes hombres”, este panteón de héroes, silenciando y omitiendo otras identidades e historias de vida. Ese discurso generizado que se conformó en clave de continuidad destacó una “masculinidad asociada con cierta jerarquización del cuerpo del varón” (Scharagrodsky, 2007, p. 271) y, podríamos agregar, la presencia de ese arquetipo viril al que alude Moreno Sardá (2007, 2020). Hace unos años, la autora realizó una investigación en la que analizaba el manual más difundido en bachillerato de España en los años ochenta; así expone las inquietudes que motorizaron su indagación:

Tradicionalmente, los libros de Historia han centrado la atención en los héroes de las patrias. A principios del siglo XX se produjo una renovación que condujo a considerar que “el hombre es el protagonista de la Historia”. Muchas historiadoras de mi generación nos formamos en esta visión. Sin embargo, cuando regresamos a las aulas como docentes e investigadoras, advertimos que este “hombre” no tenía en cuenta a las mujeres. En consecuencia, nos preguntamos ¿De quién hablamos cuando hablamos del “hombre”? Y ¿cómo afecta esta explicación del pasado a la comprensión del presente y, en consecuencia, a las políticas para solucionar los problemas? (Moreno Sardá, 2020, p. 38)

El presente artículo parte de preguntas semejantes. En este caso, no nos detendremos a analizar manuales, sino ciertos documentos del campo educativo. A continuación desplegamos un análisis cualitativo de cuatro fuentes, de 1888, 1940 y 1945 pertenecientes a los colegios nacionales, y uno de 1920, correspondiente a las escuelas normales.

En el Plan de Estudios y los programas para los colegios nacionales, de 1888, los contenidos de Historia para primer año abarcan: “Historia argentina, desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas”; y seguidamente se indican:

- II. Causas que influyeron en el descubrimiento del nuevo mundo. Viajes de los portugueses-Colón y sus viajes.
- III. Exploración de las costas orientales del nuevo mundo-Pinzón y Lepe-Vespucio-Descubrimiento del Océano Pacífico. Juan Díaz de Solís-Magallanes-Primer viaje alrededor del mundo.

iv. Habitantes indígenas del territorio argentino. Los guaraníes. El Imperio de los incas-Conquista incásica en el territorio argentino.

v. Diego García. Sebastián Gabotto [Gaboto] y sus exploradores.

vi. El adelantazgo. D. Pedro de Mendoza. Fundación de Buenos Aires-Ayolas y sus exploraciones. La Asunción. Irala-Las encomiendas. (Colegios Nacionales, 1888, p. 14)

Si bien los contenidos se extienden, el recorte permite ver algunas cuestiones. En primer lugar, como aspecto notorio, mencionamos la cantidad de nombres propios que aparecen: nombres de varones, europeos, blancos, con un espíritu aventurero. En segundo lugar, destacamos la palabra *descubrimiento*, una concepción eurocéntrica de la historia y a la vez se nombra a las comunidades nativas como otros actores del periodo. Para segundo año se toma de referencia temporal “de las invasiones inglesas hasta el presente”. Los contenidos continúan enunciándose bajo una misma lógica, se observa una historia cargada de aspectos más bien políticos y siguen apareciendo nombres propios de varones, sintetizando en estos las funciones que cumplieron en un tiempo determinado, entre ellos:

v. Aspecto político de la Revolución. Primera Junta-Segunda Junta-El triunvirato y la Junta de Observación-La Sociedad patriótica-Segundo triunvirato-La Asamblea General Constituyente-El Himno Nacional.

vi. El General San Martín-San Lorenzo-Belgrano y los prisioneros de Salta-Vilcapugio y Ayohuma-San Martín y las operaciones por el Norte-Campo atrinchado en Tucumán [...]

xxiii. Presidencias de Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca.

xxiv. Síntesis de los acontecimientos principales realizados para conseguir los fines de la Revolución de Mayo-Estado actual del país: administración, población, riqueza, vías de comunicación. (Colegios Nacionales, 1888, pp. 24-25)

Como se observa, hay una fuerte presencia de los aspectos políticos y al finalizar aparecen otras dimensiones de estudio, como la administración, población, riqueza, entre otras.

Por su parte, en tercer año se reservan contenidos del mundo antiguo, desde Egipto antiguo hasta Roma antigua. Los temas seleccionados versan sobre algunos pueblos y ciudades (civilización asiria, los medos,

los persas, la Siria, la Fenicia, Cártago, los helenos, los dorios, etc.); batallas y nombres propios de varones: Solón, Clístenes, Pericles, entre otros.

En cuarto año se indican contenidos de la época medieval y moderna. Allí observamos una lógica semejante:

i. La Edad Media-El mundo bárbaro-Alarico y los visigodos. Genserico y los Vándalos-Atila y los Hunos-Teodorico y los Ostrogodos-Clovis y los Francos,

ii. Justiniano y el imperio de Oriente-La Arabia-Los Árabes. Mahoma. Invasiones de los Árabes-Civilización árabe,

iii. Los árabes y los francos-Carlomagno-Conquistas y gobierno-Progresos de la aristocracia. -El feudalismo-Sarracenos y Húngaros.

iv. La Alemania a fines del siglo ix-Los emperadores germanos y los papas-Estado de la iglesia en el siglo xi-Gregorio vii-Concordato de Worms. (Colegios Nacionales, 1888, p. 46)

Nombres propios de varones, que ocuparon un lugar de poder en la época, en el ámbito de la iglesia o gobernando. Para quinto año sucede algo similar; en dicho nivel, se enseña el periodo “Historia americana, especialmente argentina, hasta la revolución”. Los nombres propios de los conquistadores continúan a la vista (Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, entre otros) y se menciona al padre Las Casas.

Por último, para sexto año, se aborda “historia contemporánea y especialmente argentina”. También se prolonga esa estructura de nombres propios y acontecimientos, principalmente políticos. El programa inicia con las etapas de la Revolución francesa, la revolución hispanoamericana, revolución de México, Venezuela, Nueva Granada, Chile, Argentina, independencia de Brasil, luego retoma contenidos europeos como la Revolución de 1830 en Francia, entre otros y vuelve a Historia Argentina. Otro dato por destacar es que este Plan de Estudios, respecto a los contenidos de Historia, no responde a un eje cronológico, sino que inicia en primer año con contenidos de historia argentina.

En otro documento, *Programas de Historia para los Colegios Nacionales*, correspondiente a 1940, observamos, en primer lugar, la presentación de contenidos en términos cronológicos. Los temas de primer año inician con Historia Antigua (antes iniciaban con Historia Argentina). Si bien persiste esa historia política que nombra a aquellos referentes

políticos propios del periodo, aparece, como inflexión, una historia atenta a otras perspectivas, que repara en aspectos sociales, culturales, religiosos, arte y religión, comercio. Como espacios geográficos destaca: Egipto antiguo, Mesopotamia, Fenicia, Palestina, Persia, la civilización egea, los griegos y Roma. Otro elemento por resaltar es que en el desarrollo de los contenidos de Grecia antigua se menciona:

xiv. La República; el consulado. Las luchas por la igualdad. La religión pública y privada. Los dioses magnos y los dioses familiares. El culto. Los presagios. Los sacerdotes. El culto de los muertos. La familia; el matrimonio; el divorcio, la autoridad paterna. La gens. La clientela. La ley de XII Tablas. ("Programa de Historia para los Colegios Nacionales", 1940, p. 5)

Se alude, llamativamente, a la familia, al matrimonio, divorcio y autoridad paterna, ingresando de esta manera otros temas afines a lo social, a la vida cotidiana, en donde indirectamente ingresan las mujeres al formar parte de las familias, el matrimonio y el divorcio, y en donde se visibiliza y destaca la autoridad paterna.

Para segundo año, en este caso, se toma de referencia temporal la Edad Media, la Edad Moderna y la Edad Contemporánea. Si bien continúan los nombres propios de varones destacados en diversos órdenes (por nombrar algunos, Justiniano, Mahoma, Miguel Ángel, Leonardo, Rafael, Cervantes, Calderón, Lutero, Calvino, Carlos V, Felipe II, Enrique IV, Luis XIV, entre otros), esto se ve aminorado por otros intereses que entran en juego en el programa, pero que no van en la línea de identificar otro tipo de masculinidades, ni en visibilizar a las mujeres (en este año solo se alude a Isabel I). Surgen otros aspectos, como invenciones y descubrimientos marítimos, etc. En tercer año se inicia mencionando a los pobladores de América: "las civilizaciones prehispánicas; Aztecas, Incas, Mayas, Chichas o Muisca" (1940, p. 11). Se vuelve a esa secuencia de nombrar a quienes llegaron y colonizaron ciudades del continente americano; una vez más aparece una multiplicidad de nombres de varones que conquistaron territorio (Cristóbal Colón, Caboto, Vesputio, Ojeda, Pinzón, Lepe, Niño, Bastidas, Cabral, Hernán Cortés, Pizarro y Almagro, Mendoza, Solís, Magallanes, Alejo García, entre otros). Al final del programa se menciona, por ejemplo, "la sociedad en 1810. Distintos elementos de la población urbana: la gente culta, la plebe, los esclavos" (1940, p. 40). Se alude a la población más allá de estos referentes europeos y concluye señalando otros contenidos: "la campaña: el gaucho. -Los centros culturales del

Virreinato. -La Instrucción Pública-Universidades y Colegios. -La imprenta. - La situación del virreinato." (1940, p. 15).

Entre las aclaraciones que presenta el programa para cada uno de los niveles, se puntualiza y explicita que se efectuarán por lo menos dos trabajos monográficos anuales con temas fijados por el profesor, como "Colón, Caboto, Vesputio, Hernán Cortés, Valdivia, Mendoza, Ayolas, Irala, Garay, Vértiz, el Padre Las Casas y Liniers" (1940, p. 15). La referencia y el recorte continúan siendo estos sujetos masculinos dominantes como "temas". Se vuelve evidente el planteo de Schragrodsky (2007) ante la jerarquización del cuerpo del varón, y queda claro cuáles son los *cuerpos que importan* (Butler, 2020).

El título general de los contenidos en cuarto año es "Historia americana y argentina". Se detallan temas semejantes, nombres propios de quienes ocuparon lugares políticos en determinado periodo histórico y nombres de batallas. Respecto a los dos trabajos monográficos que se solicitan, se detalla: "los temas serán los siguientes: Moreno, Saavedra, el Deán Funes, Belgrano, San Martín, Laprida, Fray Justo Santa María de Oro, Martín Rodríguez, Brown, Paz, Lavalle, Rosas, Urquiza, Mitre, Sarmiento y Avellaneda" (1940, p. 20). Como expresamos, la atención se centra en estos personajes de la historia que ocuparon un lugar destacado, de poder. Muchos de ellos próceres, militares, abogados, presidentes, referentes de la Iglesia, entre otros. La recurrencia de una historia política representada en estos sujetos (varones) históricos se vuelve una impronta que permanece a lo largo del tiempo. Al respecto, Gonzalo de Amézola (2020) expresa que en las aulas caló profundamente el relato mitrista en donde surgía el papel de los héroes,

un puñado de hombres extraordinarios en quienes se encarnaban las ideas de emancipación. Sin embargo, Juan Bautista Alberdi ya había hecho notar la particularidad de que ese panteón presentaba el peligro de estar superpoblado de militares. Promover la emulación de los próceres fue el sentido principal que tuvo la enseñanza de la historia argentina en las aulas primarias y secundarias por más de un siglo. (2020, p. 17)

Retomando el planteo del autor, este trabajo aporta ejemplos específicos que abonan a esta teoría, al sumar una problematización y pregunta por las voces generizadas.

En el caso de quinto año, los contenidos se dirigen a un pasado lejano, "el hombre prehistórico", abarcando una temporalidad amplia que concluye en el siglo XIX. Los temas que se indican para la elaboración

de esos trabajos monográficos presentan, podríamos decir, una síntesis de los mismos. Persisten los sujetos históricos masculinos, principalmente europeos, y se diversifica el área de referencia: “Miguel Ángel, Leonardo, Rafael, Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Dante, Petrarca, Boccaccio, Castiglione, Maquiavelo, Erasmo, Shakespeare, Bacon, Galileo, Copérnico, Newton, Leibnitz, Harvey, Giordano Bruno, Descartes, Pascal, Hobbes, Spinoza, Locke, Corneille, Molière, Adam Smith, Ricardo, Montesquieu, Voltaire, Rousseau” (1940, p. 25). Surge acá otro elenco de voces masculinas, referentes del campo del saber, de la ciencia, literatura y arte. Se observa, pues, cómo este currículum visibiliza y prioriza a determinados sujetos masculinos, produciendo y reproduciendo una masculinidad hegemónica. Se destaca una posición de liderazgo de estos personajes, desde un cargo político o lugar de saber. La dominación masculina, en términos de Bourdieu (2000), opera de forma evidente.

En otro programa de Historia, también destinado a los colegios nacionales, pero en este caso también a los liceos de señoritas, de 1945, hallamos ahora en el programa de cuarto año contenidos que aluden a historia argentina (en el programa de 1888 los temas abarcaban historia medieval y moderna). En este caso, encontramos ciertas semejanzas con los programas anteriores: esa historia cargada de información política, batallas y nombres propios de varones; estos “grandes hombres” permanecen. En este programa se menciona, por ejemplo, al ministro Larrea, el almirante Brown, el general Alvear, San Martín, Rondeau, el gobernador Güemes, Fernando VII, Belgrano, los caudillos, gobierno de Martín Rodríguez, Bernardino Rivadavia, entre otros. Otro elemento coincidente es que las mujeres, claramente, brillan, pero por su ausencia; a excepción de que en este programa se nombra, dado el contexto histórico, a la infanta Carlota Joaquina. Asimismo observamos que en algunas oportunidades los contenidos enunciados en el programa abren a otros temas, más allá de lo político.

Ahora bien, detenernos en analizar principalmente documentos correspondientes a los colegios nacionales nos permite examinar, brevemente, otra dimensión, como su población estudiantil masculina. Al respecto, Francisco Ramallo (2016) indaga en el Colegio Nacional de Mar del Plata durante 1919-1929. El autor repara en que si bien estos colegios se caracterizaron por una enseñanza “tradicional” y “elitista”, también permearon estudiantes de otros sectores, gringos e hijos de inmigrantes (evidencia una cifra que supera las dos terceras partes de los jóvenes) y la asistencia de mujeres (que representan un tercio), es decir, un porcentaje menor, pero existente, que permite matizar algunos idearios.

En el caso del *Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales* de 1920, para primero y segundo grado en el área de Historia se menciona: “Sencillas biografías de los grandes hombres que han actuado en nuestro país en las diversas épocas. Observar los monumentos y otros homenajes que se rinden a su memoria y explicarlos sencillamente” (1920, p. 53). Se explicita como recorte el estudio de “grandes hombres” y las consideraciones que se han construido en función de su accionar.

En cuarto grado se menciona algo semejante, pero abre a biografías de otros “grandes hombres”; allí se menciona: “Sencillas biografías de los grandes hombres de la humanidad cuya acción haya sido trascendente en las ciencias, en las artes, en la política, la industria y la educación; relaciones con nuestra civilización” (1920, p. 53). Continúa esta lógica de enseñar destacadas personalidades.

En el caso de primero a sexto año, si bien no se explicita el estudio de biografías puntuales, ni nombres propios referenciando un periodo, los contenidos que surgen atienden aspectos generales diversos, políticos, militares, diplomáticos, administrativos, económicos, sociales, que se detallan de acuerdo con el recorte del tiempo y espacio por estudiar.

Para concluir, mencionamos que en función del análisis de los documentos podemos ver cómo, a lo largo del tiempo, se va configurando una serie de ideas y discursos dominantes en la enseñanza de la historia escolar. Este código disciplinar, al que refiere Cuesta Fernández (1997), repara un determinado sujeto. Varones destacados a partir de su paso en el poder político, o desde sus hazañas por conquistar territorio, ganar batallas, así como dominar un saber. Se pone de manifiesto una masculinidad hegemónica, un poder, dominio y control, como manifiesta Kaufman (1995). Retomando el planteo de Moreno Sardá (2007, 2020), podemos observar que el sistema educativo ha enseñado como humano un modelo particular y partidista de la existencia humana, que prescindió de justificación (Bourdieu, 2000). En buena hora, el protagonismo de estos “grandes hombres” comienza a diversificarse en la enseñanza al ingresar, en las últimas décadas, la “historia desde abajo”.

Pensar las masculinidades en los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia, de la Provincia de Buenos Aires, del siglo XXI

La enseñanza de la historia cobra otros sentidos a partir de la reforma educativa de la década de 1990 que buscó correr de eje esa historia patriótica nacional (De Amézola, 2020). Años después, la Ley

Nacional de Educación (impulsada en el 2006) y los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia que se impulsan durante esa década en la Provincia de Buenos Aires promueven una historia con una perspectiva más latinoamericana, menos nacionalista, y la historia reciente logra mayor relevancia. Asimismo, se fortalece el ingreso de la denominada *historia desde abajo*, que apuesta por la visibilidad de sujetos obliterados y destierra esa impronta de personalidades destacadas. Estas transformaciones conviven con ciertas continuidades, por ejemplo, la baja presencia de mujeres (en términos individuales y colectivos) así como el lugar relegado de las disidencias sexuales. Es decir, la historiografía que visibiliza a las mujeres y los estudios de género no llega a permear en demasía los diseños. Sí, surgen otras masculinidades, con otras características, como la de los obreros. Se podría decir que las representaciones de los obreros ocupan un lugar si se quiere subordinado a otras masculinidades hegemónicas, pero a la vez ellos ocupan un lugar dominante, de poder y control, en sus hogares. De un tiempo a esta parte, los obreros tomaron protagonismo en la historia investigada y enseñada.

El siglo XXI abre y habilita otras preocupaciones en la enseñanza de la historia, un replanteo de aquellos grandes relatos. Los diseños curriculares de ciencias sociales e historia dejan ver el interés por la historia social, poniendo “en evidencia no sólo la heterogeneidad de enfoques, sino que marca la pluralidad de protagonistas colectivos y de grupos subalternos, donde los actores sociales e incluso individuales tienen un lugar preferente” (“Diseño Curricular de Historia 2º”, 2008, p. 146).

En el caso de primer año, en Ciencias Sociales, comienza a desterrarse, de a poco, aquella denominación del “origen del hombre” por “origen de la humanidad”, aunque en algunas oportunidades el programa se refiere a “hipótesis sobre el origen del hombre” (2006, p. 74). Juan Carlos Ramírez Rodríguez (2006) postula que en las Ciencias Sociales resulta frecuente cierta confusión en el uso del término *hombre*, porque se emplea de forma “genérica” para denominar a la humanidad.

Hay otros ejemplos interesantes para destacar, en el caso de segundo año. En la Unidad 3 del *Diseño Curricular* se menciona la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Allí sí se refiere a los hombres específicamente, y con ello opera la fuerza del orden masculino en términos de Bourdieu (2000). Florencia Abbate, en su libro *Biblioteca feminista* (2020), expone que esta declaración se agregó como preámbulo de la Constitución de Francia de 1971 y que instituyó una ciudadanía

masculina restringida a los propietarios (ciudadanos activos); los varones que no pagaban impuestos eran considerados ciudadanos pasivos. En el caso de las mujeres, no solo quedaron excluidas de aquella declaración y de la definición de ciudadanía, sino también de los contenidos aludidos en dicho documento. Traer la figura de Olympe de Gouges y la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadanía*, de 1791, puede contribuir a disputar y desarmar lo que señala Bourdieu (2000). Como decíamos, en clave de continuidad, se observa una ausencia de mujeres. Dicho diseño abarca una temporalidad desde la baja Edad Media hasta el siglo XVIII, con la intención de analizar cambios y permanencias en la historia. A lo largo del programa se encuentran menciones como hombre renacentista, encomenderos, comerciantes, mineros, campesinos, personal del ejército, gobernadores, corregidores, señores de minas, hacendados, comerciantes, sacerdotes. En la unidad alusiva a la Revolución Industrial se nombra al proletariado y la burguesía industrial, entre otros sujetos (“Diseño Curricular de Historia 2º”, 2008). Se ve, por un lado, el ingreso de esta “historia desde abajo”, que se aleja de esa impronta de nombres propios, de los conquistadores y se indican ocupaciones laborales diversas.

En el caso del diseño curricular de tercer año (2008) aparece con notoriedad el concepto de vida cotidiana. Respecto a las voces del pasado se alude a campesinos, burgueses, élite dirigente, sectores populares, Rosas y la elite intelectual, clase obrera, terratenientes, chacareros, peones y jornaleros, élites oligárquicas. Se referencian sectores sociales o individuos masculinos, algunos ocupando espacios de poder, otros en vinculación a las tareas laborales cotidianas, etc.

En el caso de cuarto año, se señalan contenidos que atienden a diversas dimensiones (políticas, sociales, económicas, entre otras), y, dada la temporalidad que aborda (primera mitad del siglo XX en escala mundial, latinoamericana y nacional), surgen diversos actores. En la unidad 3, “De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial”, por ejemplo, se referencian las migraciones internas, el triunfo de Roberto Ortiz; dado el periodo histórico aparecen los militares, el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), Juan Domingo Perón, el movimiento obrero, sindicatos, entre otros contenidos. La unidad finaliza planteando las “tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición. El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón” (“Diseño Curricular de Historia 4º”, p. 20). Entre otros aspectos, se indica el ámbito político, militar y sindical. Las múltiples masculinidades y representaciones que emergen allí tienen como

denominador común un poder verticalista, donde se alimenta y reproduce ese mandato de masculinidad hegemónica.

En quinto año, en la unidad 2, titulada “El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)”, se destaca en la última parte “el derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo” (“Diseño Curricular de Historia 5º”, 2011, p. 16). Como esbozamos, el movimiento obrero toma protagonismo y emergen otras representaciones de masculinidad. En este sentido, Ramírez Rodríguez (2006) manifiesta que con frecuencia los hombres son señalados como un conjunto homogéneo y que los estudios de masculinidades vienen a desarmar “esa perspectiva del hombre como universal, acotándolo y contextualizándolo” (2006, p. 39). De ahí que resulta interesante detenerse y analizar las múltiples masculinidades que conviven en un contexto determinado.

Respecto a sexto año, el “Diseño Curricular de Historia” está pensado para la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y en Arte. Allí se retoman contenidos de Historia reciente argentina, para trabajarlos mediante modalidad de proyecto de investigación escolar. Los contenidos que se detallan en la unidad 2 aluden a “los años ’70. [sic] Movilización social y represión. Problemas de investigación”, la historia, memoria colectiva y olvido, la entrevista, el testimonio, historia de vida. Entre las opciones para elaborar el proyecto de trabajo, se nombran varios ámbitos donde se podrían problematizar las masculinidades, como las organizaciones armadas, los jóvenes y la militancia, el rock nacional y las representaciones que allí habitan. Valeria Manzano (2011), por ejemplo, aborda algunos de estos aspectos en su artículo “Tiempos de contestación: cultura del rock, masculinidad y política, 1965-1975”.

En suma, en estos documentos emergen otros sujetos masculinos que ocupan otros espacios y realizan otras actividades, más allá de la referencia a la figura en singular que ocupa un cargo de poder en determinado tiempo histórico. El ingreso de estos otros sujetos, de esta “historia desde abajo”, abre la posibilidad de diversificar el análisis y en esa reflexión pensar las masculinidades y sus representaciones. Siguiendo en la línea de los cambios, sería interesante que continúen ingresando otras masculinidades, que interpelen a las hegemónicas y

su heterocentrismo, por ejemplo, las masculinidades lésbicas como propone Val Flores. La historia de vida de Amelio Robles, en el contexto de la Revolución mexicana, puede contribuir en ese sentido. Al respecto, Gabriela Cano (2009) esboza:

Por razones más vitales que ideológicas Amelio Robles, quien antes se llamó Amelia Robles, se unió a las fuerzas levantadas en el sur del país bajo la bandera agrarista de Emiliano Zapata y, en medio de las rudezas de la guerra, se forjó una identidad social y subjetiva masculina. Al término de la contienda armada, Amelio Robles continuó ostentándose como varón y sostuvo su identidad masculina a lo largo de su vida, en su actividad pública y en la esfera privada, durante la vejez y la enfermedad. (2009, p. 16)

Traemos a colación esta biografía en vistas a seguir pensando las identidades que habitan y habitaron en el pasado. La historia de vida de Amelio Robles permite problematizar las identidades y representaciones que forman y formaron parte del ejército. Su participación tensiona y pone en cuestión ese ideario del ejército, institución donde justamente se produce y reproduce el mandato de masculinidad hegemónica. Esto abre otras dimensiones de análisis posibles. Por último, referenciamos que si bien surgen otras voces, ciertos privilegios continúan al manifestarse un currículum, todavía, masculino.

Consideraciones finales

Desde los años setenta, los estudios sobre masculinidades vienen investigando y pensando al sujeto varón en sus múltiples representaciones. Si bien estas reflexiones no son nuevas, y muchas de ellas se detuvieron en analizar manuales escolares (Moreno Sardá, 1986; Blanco García, 1999, entre otras) los intereses y preocupaciones que van en este sentido comienzan a cobrar relevancia en los últimos años y todavía queda mucho por indagar y des-ocultar, siguiendo a Da Silva (1999).

Puntualizando en el campo de la enseñanza de la historia, los documentos analizados permiten observar un código disciplinar que priorizó un sujeto masculino. Se hace presente una masculinidad hegemónica, retomando a Connell (1997), una posición de dominio y liderazgo que subordina otras masculinidades existentes. Siguiendo a Kaufman (1995), planteamos que el patriarcado se manifiesta y existe como un sistema de poder de los varones, no solo hacia las mujeres, sino también que ejerce una jerarquía de poder entre diferentes masculinidades. Los varones nombrados en los documentos de fin de

siglo XIX y principios del XX tienen características comunes que van en la línea de dominar un área, a nivel político, militar, controlando, venciendo en batallas que se nombran, dar órdenes o dominar un saber y ser referentes como principio de autoridad. Esta visión androcéntrica que se construye y retroalimenta prescindió de cualquier justificación (Bourdieu, 2000). Los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, de Ciencias Sociales e Historia del siglo XXI, abren la posibilidad de pensar otros sujetos, otras voces masculinas “desde abajo”, como la de los obreros. Sin embargo, estos también ocupan un lugar hegemónico en sus hogares, en la historiografía y en la enseñanza.

Las categorías de masculinidad hegemónica (Connell, 1997), dominación masculina (Bourdieu, 2000) y arquetipo viril (Moreno Sardá, 2007, 2020) contribuyen a complejizar el análisis de la enseñanza de la historia por cuanto identifican, principalmente, ese tipo de masculinidad asociada a la virilidad, el poder, la gloria patriótica y la heterosexualidad. Durante más de cien años, como bien expresa Gonzalo de Amézola (2008), la historia patriótica y, de la mano de esta, el panteón de héroes, coparon y protagonizaron la enseñanza. En este sentido, el currículum, como conjunto de elementos culturales (De Alba, 1998) se expresa de un modo no neutral porque, justamente, es un artefacto de género (Da Silva, 1999). A partir del análisis de los documentos podemos ver cómo el currículum se manifestó (y manifiesta) masculino (Da Silva, 1999). Allí se produce y reproduce esa impronta, priorizando y enaltecendo un tipo de masculinidad: la hegemónica. En las últimas décadas (en buena hora), podríamos decir que la enseñanza de la historia habilitó voces de sujetos ausentes y otras tantas aguardan visibilidad y escucha.

Queda para futuras investigaciones explorar qué sucede en la práctica, en el aula, cómo se enseñan estos contenidos y qué materiales se utilizan.

En definitiva, el producto de la historia (Connell, 1997) marca un resultado, un devenir. Desafiarnos a seguir torciendo esa construcción es una oportunidad que aclama el presente, es pos de una historia plural y polifónica.

Referencias

Abbate, F. (2020). *Biblioteca feminista: Vidas, luchas y obras, desde 1789 hasta hoy*. Planeta.

Adamovsky, E. (2020). *Historia de la Argentina*. Crítica.

Badinter, E. (2003). *Hombres ≠ Mujeres: Cómo salir del camino equivocado*. Fondo de Cultura Económica.

Barrancos, D. (2005). Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *La Aljaba*, 9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003

Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la plaza y la casa*. Sudamericana.

Blanco García, N. (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de textos? *Kikiriki. Cooperación educativa*, 54, 47-52.

Bock, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: Aspectos de un debate Internacional. *Historia Social*, 9.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Branz, J. (2017). Masculinidades y ciencias sociales: Una relación (todavía) distante. *Revista Descentrada*, 1(1), e006. <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe006>

Butler, J. (2020). *Cuerpos que importan*. Paidós.

Cano, G. (2009). Amelio Robles, andar de soldado viejo. Masculinidad (transgénero) en la Revolución Mexicana. *Debate Feminista*, 39, 14-39.

Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Polity Press.

Connell, R. (1995). *Masculinities*. Polity Press.

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarria (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>

Connell, R. y Messerschmidt, J. W. (2005) Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society*, 19(6), pp. 829-859.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Pomares-Corredor.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>

De Alba, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.

De Amézola, G. (2020). *Enseñar historia: Temas y problemas*. [Edulphhttps://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1595](https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1595)

- Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Libros del Zorzal.
- Fabbri, L. (2021). *La masculinidad incomodada*. UNR Editora, Homo Sapiens.
- Flores, V. (2019). *Con luz propia. Jornadas de Historia de las Mujeres, Mar del Plata*. https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/08/Con-luz-propia_val-flores.pdf
- Fuller, N. (1997). Fronteras y retos: Varones de clase media del Perú. En T. Valdés y J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 139-152). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículo: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, (291), 7-37.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 63-81). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 49-62). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Leal, O. (1992). Suicidio, honra e masculinidade na Cultura Gaúcha. Cultura e Identidade masculina, *Cadernos de Antropologia*, 6, 7-21.
- Maffía, D. (2020). *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Manzano, V. (2011). Tiempos de contestación: Cultura del rock, masculinidad y política, 1965-1975. En S. Elizalde, (comp.), *Género y generación: Estudios culturales sobre jóvenes* (pp. 23-57). Biblos.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia: Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Lasal Edicions De Les Dones.
- Moreno Sardá, A. (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Icaria.
- Moreno Sardá, A. (2020). La crítica del paradigma androcéntrico: Una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa. En D. Maffía, *Apuntes epistemológicos* (pp. 31-70). UNR Editora.
- Olavarría, J., Mellado, P. y Benavente, C. (1998). *Masculinidades populares: Varones adultos jóvenes en Santiago*. Flacso.
- Pita, V. (1998). Estudios de género e historia: Situación y perspectivas. *Revista Mora*, 4, 72-82.
- Queirolo, G. (2020). Mujeres, historias y feminismos: Reflexiones desde Argentina y Chile. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 22, 1-10.
- Ramallo, F. (2016). Los colegios nacionales y sus estudiantes: Mujeres, gringos e hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo xx (Mar del Plata, 1919-1929). *Revista Paginas*, 8(17), 141-155. <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/229>
- Ramírez Rodríguez, J. C. (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: Apuntes para una discusión. En G. Careaga, y S. Cruz Sierra (Coord.), *Debates sobre masculinidades, poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 31-57). México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género. <http://idepsalud.org/wp-content/uploads/2018/04/RAMIREZ-RODRIGUEZ-Y-eso-de-la-masculinidad.-Aportes-para-la-discusion-1.pdf>
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro y C. Stimpson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 159-211). Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. L. (2008). *Breve historia de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Durá, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres: Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En H. Gallego Franco y M. Moreno Seco (Coords.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): Homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 101-123). Icaria Editorial, Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Sánchez Ibáñez, R. y Miralles Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: Estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sant Obiols, E. y Pages, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, Clacso.
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas 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.
- Scott, J. (1999). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro y C. Stimpson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Fondo de Cultura Económica.

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia*, 6(1) 95-101.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Solar.

Valdés, T. y Olavarría, J. (Comps.). (1997). *Masculinidad/es: Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. https://joseolavarria.cl/sdm_downloads/masculinidad-es-poder-y-crisis/

Valobra, A. (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Revista Nuevo Topo*, 1, 101-122.

Viveros Vigoya, M. (1997). Los estudios sobre lo masculino en América Latina: Una producción teórica emergente. *Revista Nómadas*, 6. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999005.pdf>

Documentos

Ministerio de Educación, Argentina. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Biblioteca digital

Colegios Nacionales: Plan de Estudios y Programas. (1888). Decreto de 14 de enero de 1888. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002615.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria. Ciencias Sociales e Historia*. http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html

Programa de Historia para los Colegios Nacionales. (1940). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001454.pdf>

Programa de Historia Argentina, Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, 4.º año. (1945). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001514.pdf>

Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales de la República Argentina Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1920). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003228.pdf>