



## MUTACIONES EN EL CÓDIGO DISCIPLINAR GENERIZADO DE LA HISTORIA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA ESCUELA SECUNDARIA NEUQUINA.

*Mutations in the gendered disciplinary code of History: a preliminary analysis of the Curricular Design of the Neuquén secondary school.*

**Milagros Rocha**

CIInIG - IdIHCS - UNLP/CONICET

DOI: <https://doi.org/10.19137/la-aljaba-v291-2025-4>

### Resumen

El código disciplinar de la historia (Raimundo Cuesta Fernández, 1997), definido por las ideas, discursos y prácticas en la enseñanza escolar, ha privilegiado el estudio del sujeto varón hegemónico. Ese androcentrismo, enquistado en la historia enseñada, comienza a cuestionarse de manera paulatina y en aumento, entre otros factores, ante el ingreso de la categoría de género como variable explicativa. A modo de hipótesis planteamos cómo este código disciplinar *generizado* de la historia (Rocha, 2023) se reconfigura, en las últimas décadas, impulsando otras ideas y prácticas que abogan por la polifonía e interseccionalidad. Para ello, se despliegan tres apartados. El primero reflexiona sobre la historia investigada y enseñada en clave de género y retoma investigaciones precedentes donde indagué en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Los siguientes apartados sitúan el análisis en otra jurisdicción y toman, como caso de estudio, el Diseño Curricular (DC) de secundaria de la provincia de Neuquén, de reciente implementación. Allí, se contempla el propio documento y voces de informantes claves entrevistados que participaron del proceso de construcción curricular y se explora: cómo ingresa la categoría de género en el DC, en los conocimientos de Historia en particular y se problematiza el formar-formarse en género.

**Palabras claves:** historia enseñada, código disciplinar generizado, currículum, formación

### **Abstract**

The disciplinary code of history (Raimundo Cuesta Fernández, 1997), defined by the ideas, discourses and practices in school teaching, has privileged the study of the hegemonic male subject. This androcentrism, entrenched in the history taught, begins to be questioned gradually and increasingly, among other factors, given the entry of the gender category as an explanatory variable. As a hypothesis, we propose how this gendered disciplinary code of history (XXXX, 2023) has been reconfigured, in recent decades, promoting other ideas and practices that advocate polyphony and intersectionality. To do this, three sections are displayed. The first reflects on the history researched and taught in terms of gender and takes up previous research where I investigated the city of La Plata, Province of Buenos Aires. The following sections place the analysis in another jurisdiction and take, as a case study, the recently implemented secondary school Curriculum Design (CD) of the province of Neuquén. There, the document itself and the voices of key informants interviewed who participated in the curriculum construction process are contemplated and it is explored: how the gender category enters the CD, in the knowledge of History in particular and the training in gender is problematized.

**Keywords:** taught history, gendered disciplinary code, curriculum, training

**Sumario:** Introducción. Consideraciones conceptuales y metodológicas. Algunas claves para el análisis: historia investigada y enseñada con perspectiva de género. Género en el Diseño Curricular de Neuquén y en los conocimientos y saberes de Historia. Formar-se en género. Docentes de historia y sus trayectorias en Neuquén. A modo de cierre.

### **Introducción**

**E**n los últimos años, diversos factores han contribuido a cuestionar, de manera creciente, el carácter patriarcal y androcéntrico inmerso en la sociedad. Entre ellos, es posible destacar la sanción de un cuerpo normativo de leyes que se posicionó desde un paradigma de derechos<sup>1</sup> y la construcción de políticas públicas que han generado diferentes acciones y programas, alojando

---

1 Por caso, mencionamos la Ley de Promoción y Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en 2005; Ley Nacional de Educación y Ley Nacional de Educación Sexual Integral, en 2006; Ley de Matrimonio Igualitario en 2010; Ley de Identidad de Género en 2012, Ley Nacional de Centros de Estudiantes, en 2013; Ley Micaela, en 2018; Ley de promoción del acceso al empleo for-

problemáticas como las de violencia de género. A su vez, la puja de los movimientos sociales, más sonoros y masivos, luego del primer *Ni una menos*, en 2015, entre otros. Desde este marco, la escuela en general y la enseñanza de la historia en particular, han vivenciado transformaciones.

La historia enseñada ha privilegiado, por décadas, primero el estudio de los “grandes hombres” y más tarde, la historia de varones “desde abajo”, como campesinos y obreros (Rocha, 2022, 2023). De esta manera, el código disciplinar de la historia (Raimundo Cuesta Fernández, 1997), ese conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar ha priorizado y destacado un tipo de masculinidad, la hegemónica (Raewyn Connell, 1997). La masculinidad hegemónica (Connell, 1997), asociada a la virilidad, el dominio de poder y saber, al liderazgo, la gloria patriótica y la heterosexualidad, cumplió un rol protagónico por largo tiempo en la enseñanza y subordinó, así, otras masculinidades existentes (Rocha, 2022). Este acontecer, también, ha silenciado a las mujeres como actrices del pasado. En esta línea, y pese a los desarrollos existentes en términos historiográficos sobre historia de las mujeres y género, la historia enseñada demoró su problematización o lo hizo, pero desde lugares informales, secundarios, accesorios, marginales, excepcionales, optativos, “especiales”, reconociendo ciertas voces silenciadas o desde eventuales conmemoraciones (Guacira Lopes Louro, 2019).

Desde este encuadre, el objetivo del presente artículo es, por un lado, analizar procesos de transformación del código disciplinar *generizado* de la historia secundaria. Si bien el androcentrismo (hegemónico) se consolidó y perduró en el tiempo en las ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia, éste no fue estático y, en ese sentido, nos interesa dar cuenta de ciertas mutaciones que se han dado y que se vienen desarrollando. Por otro lado, el escrito indaga cómo han sido los procesos formativos de docentes de historia, específicamente, respecto a la perspectiva de género. De este modo, el texto recupera reflexiones investigativas realizadas en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, en el marco de mi tesis doctoral (Rocha, 2023) y avanza en el estudio de otra jurisdicción. Puntualmente, investigamos el proceso de construcción del Diseño Curricular (DC) de secundaria de la Provincia de Neuquén, de reciente implementación. Para ello, llevamos a cabo entrevistas en profundidad a informantes claves que participaron de dicha instancia, entre ellxs, docentes de historia quienes, además, cuentan cómo se han formado en género.

### Consideraciones conceptuales y metodológicas

En este trabajo recuperamos la categoría de código disciplinar *generizado* de la historia enseñada (Rocha, 2023), para dar cuenta de que estas vinculaciones son constitutivas, reconociendo, allí, el desarrollo de relaciones de poder favorables a los varones hegemónicos, relegando u omitiendo a las mujeres y disidencias, en esas

---

mal para personas travestis, transexuales y transgénero, “Diana Sacayán-Lohana Berkins”, en 2021, entre otras.

ideas, discursos y prácticas desplegadas en el currículum. También, para evidenciar que, si bien este código disciplinar generizado se manifiesta constante y duradero en el tiempo, en las últimas décadas, y en buena hora, se diversifica, habilitando otros sujetos del pasado. En esta línea, planteamos como hipótesis que el código disciplinar generizado de la historia se reconfigura gradualmente, cuestionando crecientemente el androcentrismo, visibilizando a las mujeres como actrices del pasado e incorporando la perspectiva de género como variable explicativa de la historia.

Otro término clave es el de currículum. Alicia De Alba (1998) lo considera como una propuesta político-educativa particular, que sintetiza elementos culturales y que surge producto de disputas entre grupos con intereses diversos. Con relación a éste, traemos como caso de estudio el DC de Neuquén, dado que allí la categoría de género cobra relevancia como perspectiva formativa del nivel.

En torno al DC, señalo que fui acercándome a éste a partir de mi Estancia de Investigación desarrollada en el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET) perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue<sup>2</sup>. Desde allí, realicé entrevistas en profundidad, con preguntas semi-estructuradas, a informantes claves que formaron parte, desde diferentes roles, de la elaboración del DC. Puntualmente, me interesó consultar a docentes de Historia, para indagar en el código disciplinar generizado y en sus formaciones en género. Hasta el momento, llevé a cabo cinco entrevistas a: una de las tres coordinadoras del proceso de construcción curricular, de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo), afín de interiorizarme en la configuración del nivel, los debates y modificaciones libradas alrededor del DC y a cuatro docentes de Historia. De este modo, consulté a dos<sup>3</sup>, de los cinco referentes que participaron de la escritura del documento del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y, además, formaron parte del proceso con funciones relevantes; a un Representante distrital<sup>4</sup> (de los doce que participaron en la elaboración del DC) y a otra docente<sup>5</sup>, que formó parte de la coordinación de la co-formación del DC, en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.

A nivel provincial, brevemente, mencionamos que la escuela secundaria de Neuquén se organizó históricamente con base a una multiplicidad de planes de estudio y, desde 2016 en adelante, se inició la construcción del primer Diseño Curricular. El mismo, fue aprobado en distintos tramos, entre 2018 y 2020 y su implementación se realizó de manera progresiva. En 2023, en 1º año y, en 2024, en 2º año. Por su parte, la construcción del DC se materializó a través de un dispositivo que articuló al sindicato Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), el gobierno de la educación –con la coordinación de la UNCo– y contó con referentes por cada escuela y distritos educativos de la provincia. La recopilación de experien-

---

2 Realicé mi Estancia de Investigación en 2024, bajo la tutoría de la Dra. Soledad Roldan.

3 Se referenciarán como informante A e informante B.

4 Se nombrará como informante C.

5 Se indicará como informante D.

cias docentes fue clave en este proceso, así como la construcción de consensos, como mecanismo de producción curricular. Sin embargo, no estuvo exento de tensiones y disputas, como todo proceso de construcción curricular.

Otra categoría estructurante es la de formación. Al respecto, Gilles Ferry (1997) esboza que formarse implica adquirir cierta forma y postula que es el individuo el que adquiere su forma, el que encuentra su forma y que los formadores son mediadores humanos, como las lecturas, las circunstancias, entre otros factores. Desde esta conceptualización, referenciamos las trayectorias de los docentes de Historia consultados y sus mediaciones formativas en género.

En efecto, con base a estas consideraciones conceptuales y metodológicas, a continuación, presentamos tres apartados. El primero, pone en diálogo la historia investigada y enseñada en clave de género y referencia algunos antecedentes relevantes para el campo. Al mismo tiempo, sintetiza aspectos centrales de mi tesis doctoral<sup>6</sup> (Rocha, 2023), donde indagué en la enseñanza de la historia en la ciudad de La Plata y los Diseños Curriculares de Secundaria, de Ciencias Sociales e Historia (de 1° a 6° año), de la Provincia de Buenos Aires. El segundo, toma como caso de estudio el DC de secundaria de la Provincia de Neuquén, dado que introduce la perspectiva de género de manera transversal, como específica, ante la creación de la materia obligatoria, *Educación Sexual Integral* (ESI). Al respecto, analizamos cómo esta categoría ingresa en el DC en general y en particular, en los conocimientos y saberes de Historia. El tercero, problematiza el formar-formarse en género. Para ello, se consideran las voces de docentes de Historia entrevistados, que ejercieron y ejercen en Neuquén.

### **Algunas claves para el análisis: historia investigada y enseñada con perspectiva de género**

Desde hace unas décadas, la historia investigada y divulgada sobre mujeres y género, toma otro pulso y alcance, no sólo en el ámbito académico sino, también, desde las propias editoriales, desatando cambios notorios en términos de volumen y visibilidad en librerías de nuestro país. Sin duda, la perspectiva de género, como categoría útil para el análisis histórico (Joan Scott, 1996, 1999), ha contribuido a disputar y tensionar ese devenir androcéntrico, al visibilizar cómo se han configurado las relaciones de poder, beneficiosas para el sujeto varón hegemónico, en desmedro de las mujeres y disidencias.

En términos retrospectivos, señalamos que la Historia de las mujeres, siguiendo a Joan Scott (2003), logra posicionarse como campo de conocimiento a partir de la década del '70, contribuyendo a desfamiliarizar

los sentidos dados por sentado, los términos con los que los historiadores han explicado el pasado, las listas de los así llamados tópi-

6 Titulada, "Culturas universitarias y escolares generizadas. Acerca de la enseñanza de la historia en y desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), 1993-2019"

cos apropiados para la investigación histórica, todo ello fue puesto en duda, mostrándose que no era tan comprensivo ni tan objetivo como anteriormente se había creído (p. 111).

Es decir, aportó al cuestionamiento del carácter androcéntrico de la historia y de las Ciencias Sociales y, a su vez, a visibilizar a las mujeres en los procesos del pasado, tensionando visiones heredadas, habilitando nuevas preguntas que hacerles a las fuentes, junto al desafío de evitar discursos esencialistas (Adriana Valobra, 2005). Sin embargo, se priorizó el estudio de mujeres blancas, de clase media y heterosexuales, relegando otras identidades como las mujeres afrodescendientes, indígenas, migrantes, lesbianas (Silvia Elizalde, Karina Felitti y Graciela Queirolo, 2009).

Posteriormente, la incorporación de la categoría de género contribuyó al cuestionamiento de las relaciones de poder en la construcción de los sexos y es por ese motivo que dicha perspectiva se ubica desde un pensamiento crítico (Graciela Morgade, 2016). Si bien este concepto se ha convertido en una herramienta útil para el análisis histórico (Scott, 1996), desde hace un tiempo, se avanzó en entender que “el sexo no subsume la raza, la etnicidad, la nacionalidad o la sexualidad; estas atribuciones identitarias se entrecruzan según modos que necesitan ser especificados” (2023, p. 111). De ahí el potencial de una historia, investigada y enseñada, que proponga la interseccionalidad (Kimberlé Crenshaw, 1989; Mara Viveros Vigoya, 2009) de categorías como género, clase, raza, etnia, entre otras.

En nuestro país, la investigación histórica construida desde estas perspectivas logró, desde los ‘80 en adelante, de manera acompasada, pero en aumento, consolidar estas miradas interpretativas y multiplicar las producciones y participaciones en jornadas y congresos (Valeria Pita, 1998, 2020; Valobra, 2005). No obstante, estos enfoques, han tenido escasa incidencia en la historia enseñada.

La historia escolar se ha caracterizado por su impronta memorística, nacionalista, eurocéntrica (Gonzalo De Amézola, 2008, 2020; Silvia Finocchio, 1999, 2009, 2023; María Paula González, 2016, 2019, 2023) y una fuerte presencia del sujeto varón hegemónico, en sus diferentes versiones, acorde al espacio y tiempo histórico estudiado (Rocha, 2022). Estas marcas, que forman parte de la disciplina escolar, han perdurado sin grandes cambios por largos años. De esta manera, tanto en las escuelas como en las propias universidades, se le dio exigua atención a visibilizar a las mujeres como sujetos del pasado, así como enseñar una historia con perspectiva de género. Las incorporaciones han sido lentas y graduales. Ciertas transformaciones se pueden observar hace relativamente pocos años. Algunas contribuciones con enorme potencial alojaron la intersección entre género y enseñanza (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Valobra y Anabella Gorza, 2018, Gisela Manzoni y Valobra 2021; Viviana Pappier y Rocha, 2022; Rocha, 2022, 2023), reflexiones sobre la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia, así como propuestas para el aula (Antonia Fernández Valencia, 2004; Edda Sant Obiols y Joan Pagés, 2011; Manzoni, 2011; Raquel Sánchez Ibáñez y Pedro Miralles Martínez, 2014; Carmen Teresa García Ramírez, 2016; Henar Gallego, Mónica Moreno y María Amparo Pedregal

Rodríguez, 2017; Rocha, 2021), entre otras. Estas referencias discontinuas permiten posicionar esta indagación en un campo fértil para comprender cómo ingresan las mujeres en la historia enseñada, como agentes del pasado y la mirada relacional.

En mi tesis doctoral (Rocha, 2023) indagué, entre otros aspectos, la enseñanza de la historia en el nivel secundario a través de voces de docentes-graduadxs y docentes en formación, de la carrera de Historia, de la Universidad Nacional de La Plata<sup>7</sup>. Eso me permitió construir, desde una perspectiva de género, un mapa para identificar qué contenidos y materiales, con relación a la historia de las mujeres, se abordaba en cada nivel, de 1º a 6º año. En ese sentido, además, observé en esa historia que enseñan: nombres propios de mujeres, así como referencias colectivas, en qué momentos históricos aparecen mayormente aludidas, los temas y categorías que trabajan y desarrollan, ciertos recursos que se reiteran, entre otros aspectos.

De este modo, mis investigaciones me permitieron identificar que, de manera progresiva y con mayor agudeza en los últimos años, la enseñanza de la historia escolar en el nivel secundario, en La Plata, transforma ideas, discursos y prácticas tendientes a incluir, principalmente, a mujeres, más que un análisis desde una perspectiva de género, o desde una problematización de las masculinidades. Ello, si bien cuestiona el carácter androcéntrico del código disciplinar generizado (Rocha, 2023), no necesariamente implica una revisión en términos de género.

Este análisis, a su vez, me llevó a preguntarme por la formación recibida por parte de diferentes generaciones de docentes, es decir, con qué formación contaban para abordar estas perspectivas. Así, advertí que distintos docentes que estudiaron Historia en la Universidad Nacional de La Plata, bajo el Plan de Estudios de 1985 y 1993 se formaron en Historia de las mujeres y género, principalmente, en instancias de formación continua y socialización profesional (María Cristina Davini, 1995; Gabriela Diker y Flavia Terigi, 2008). En ese sentido, la carrera de grado, en aquel entonces, ofreció excepcionales y escasos contenidos y bibliografía para la formación en este campo. Por su parte, las generaciones de docentes formados a partir del Plan de Estudios de 2011, hoy vigente, transitaban por experiencias de mayor alcance y abordaje de estos estudios. De este modo, desde hace unos años, se repositionan y consolidan estos enfoques en el trayecto inicial (Rocha, 2023).

Desde este encuadre, mis inquietudes investigativas me llevaron a explorar en otras jurisdicciones. En ese sentido, inicié una indagación en el Diseño Curricular de secundaria de la Provincia de Neuquén, con la intención de indagar: cómo ingresa la perspectiva de género en la enseñanza de la historia secundaria y cómo han sido los procesos formativos por parte de docentes de historia, en género. Estos dos aspectos, permiten ahondar en el estudio del código disciplinar generizado de la historia, bajo la intención futura de profundizar el análisis en las prácticas de la enseñanza en historia, en Neuquén.

7 Entre las referencias normativas que siguen lxs docentes-graduadxs y docentes en formación, se encuentran los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires. A través del envío de un formulario virtual, se les consultó sobre sus prácticas docentes.

## Género en el Diseño Curricular de Neuquén y en los conocimientos y saberes de Historia.

El siguiente apartado plantea el análisis del *Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Secundario –Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo<sup>8</sup>*– de la Provincia de Neuquén; dado que allí se incluye la perspectiva de género tanto de manera estructurante y transversal, como de forma específica, desde la materia obligatoria *Educación Sexual Integral (ESI)*<sup>9</sup>.

Este Diseño, que se define crítico, emancipatorio y decolonial, establece como perspectivas de formación, además de la de Género, la de Derechos Humanos, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa. De este modo, las cinco perspectivas, se postulan como aspectos transversales en todas las áreas de conocimiento y se constituyen desde, “enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos que otorgan direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y configuran la experiencia escolar” (Res. 1463, p. 67).

La perspectiva de género, como línea transversal formativa, pauta cuatro aspectos estructurantes. En términos generales, se destaca el cuestionamiento al patriarcado, androcentrismo, binarismo y se referencia la sexualidad como construcción social interseccional. Dichos saberes, además, se enmarcan en los propósitos formativos de la ESI, en diálogo con los cinco ejes de abordaje que la misma contempla (cuidado del cuerpo y la salud, valorar la afectividad, respecto por la diversidad, reconocer la perspectiva de género y ejercer nuestros derechos).

Puntualmente, la asignatura ESI que se incorpora al mapa curricular, posee la particularidad de que se entrama con las perspectivas formativas que el Diseño establece (Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente, Inclusión educativa). De este modo, se logra una integralidad en la ESI, imprimiéndole originalidad y complejidad a su abordaje como objeto de estudio.

Por su parte, el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas<sup>10</sup>, construye un andamiaje de categorías también estructurantes y postula, así, una mirada que problematiza los conocimientos y saberes en términos de geopolítica, cronopolítica y corpopolítica. Con relación a esto, Lopes Louro expresa que “el centro, materializado por la cultura y existencia del hombre blanco occidental, heterosexual y de clase media, pasa a ser desafiado y contestado” (2019, p. 2). Se cuestiona, allí, el espacio, tiempo y sujetxs devenidos en hegemónicos –en centro–, y se habilitan,

---

8 El Ciclo Básico Común (CBC) se estructuró para todas las orientaciones, como una unidad pedagógica que se corresponde con 1º y 2º año y un Interciclo, 3º año, como Enlace Pedagógico, con la intención de continuar la formación general básica, pero también, de introducir la formación específica de cada orientación.

9 Dicha asignatura se configura como un Espacio curricular Inter-Áreas –al igual que Comunicación y Medios– y son “indispensables para educar en el protagonismo, la sensibilidad y la comprensión de lo social” (Res. 1463, p. 68)

10 Entre las materias que integran el Área de Ciencias Sociales Políticas y Económicas se encuentran: historia, geografía, economía, construcción de ciudadanías y filosofía.

espacios-tiempos-sujetxs-otrxs, dándole realce a los estudios situados, comprometidos con las realidades sociales del pasado y presente.

En el caso de Historia, el DC fundamenta su posicionamiento desde las epistemologías decoloniales, del sur y reflexiona sobre algunas preguntas vinculadas a este artículo, con relación a lxs sujetxs en la historia. Allí, se indica: “quizás la pregunta ya no deba ser ¿quiénes son los protagonistas de la historia? Sino más bien ¿quiénes no están en los relatos históricos?” (Res. 1463, p. 189). Estos interrogantes remiten a las ideas, discursos y prácticas instaladas en el código disciplinar generizado de la historia, donde el estudio de diferentes varones hegemónicos tanto “desde arriba”, como “desde abajo”, han prevalecido como protagonistas de la historia, invisibilizando y acallando otras voces.

Los conocimientos y saberes para el CBC (1º y 2º año) y el Enlace Pedagógico Interciclo (3º año), se organizan en seis cuatrimestres. En el desarrollo de los primeros cuatrimestres, se alude a diferentes fenómenos revolucionarios, dejando para los últimos dos, el estudio de genealogías y genocidios. Si bien en la Resolución 1381/22 se indican los conocimientos y saberes de cada disciplina que integra el Área, nos interesan en particular, los referidos a Historia. Por caso, para 1º año, durante el primer y segundo cuatrimestre, aparecen nombradas una serie de revoluciones, entre ellas, la haitiana. Específicamente, para la Revolución negra de Haití, se enuncia:

El modo de producción capitalista, patriarcal y racial como sistema hegemónico, las relaciones sociales-económicas de dominación-explotación: lo racial humano subhumano. La sexo-genérica, territorios sacrificables, burguesía-trabajadores-as y su análisis en perspectiva interseccional. El color y el género de los trabajos: “el trabajo de negros” y el trabajo doméstico como soportes naturalizados del sistema capitalista, patriarcal, moderno y colonial (Res. 1381/22, p. 8)

Citamos estos conocimientos y saberes, a modo de ejemplo, para evidenciar cómo emergen en éstos las diferentes perspectivas formativas aludidas anteriormente y cómo se integran. Se nombra, como modo de producción, al patriarcado, articulado con el capitalismo y se explicita la dimensión racial de la división del trabajo y se menciona a los trabajadores y trabajadoras, desde un abordaje interseccional que articula clase, género y color.

Es pertinente resaltar que, antes de la puesta en marcha del DC, todas las Áreas de conocimientos llevaron a cabo instancias de co-formación. Al respecto, el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas congregó a ocho referentes de diferentes disciplinas dentro de ésta, quienes se reunieron previamente para pensar cómo darle materialidad al Diseño. Para ello, por ejemplo, se organizaron seleccionando y distribuyéndose el estudio de cada una de las revoluciones que se mencionan en el documento. En palabras de una de las entrevistadas, se reunieron para analizar, por caso,

cómo podíamos trabajar, desde la Economía, el trabajo, en esa revolución, desde la Filosofía, desde la Historia, desde Construcción de Ciudadanías. Entonces, básicamente en un primer momento, fue pensado desde materializar, ejemplificar, cómo podían llevar, en qué consistía esto de una perspectiva de-colonial, en qué consistía una perspectiva de género. En la historia, no es poner mujeres, bueno, vamos a contar la historia de mujeres, no. Es pensar qué pasa con el trabajo de las mujeres en ese contexto y el trabajo comunitario. (informante D, 2024)

Es decir, tanto en la instancia previa de organización de la co-formación, como en el propio desarrollo de ésta, en ambos casos, ello supuso el ejercicio de vigilancia epistémica y reflexión, vinculada no sólo a qué y cómo enseñar, sino también en relación con las categorías y posicionamientos historiográficos aprendidos y enseñados. En definitiva, fue (y es) una invitación a re-pensar las ideas, discursos y prácticas de la enseñanza en historia. Este proceso implicó darle voz a quienes no estuvieron presentes en los relatos históricos y con ello, re-pensar la historia enseñada. Como expresa Alda Facio Montejó (1992), cuando el género suena cambios trae. Sin duda, enseñar una historia con perspectiva de género, acarrea transformaciones por las interpretaciones disruptivas y críticas que aporta esta mirada para analizar el pasado y presente. Y para ello, se requiere de una formación y proceso reflexivo para abordarla.

Justamente, el próximo apartado indaga en los procesos formativos de algunxs docentes de Historia, con relación a la perspectiva de género y problematiza, con ello, los procesos de trans-formación que han vivenciado a lo largo de su trayectoria profesional.

### **Formar-se en género. Docentes de historia y sus trayectorias en Neuquén**

Formarse implica adquirir cierta forma y, como plantea Gilles Ferry (1997), es el individuo el que construye su forma a partir de mediaciones humanas, lecturas, circunstancias, entre otros factores. A lo largo de las entrevistas realizadas a lxs docentes de Historia, en el marco de la Estancia de Investigación, les pregunté por su proceso formativo respecto a la perspectiva de género. Esas respuestas son las que concentra esta sección, con la intención de seguir explorando y conociendo trayectorias formativas.

Desde esta conceptualización y a partir de la información que proveen lxs cuatro docentes entrevistadxs, observamos algunos puntos coincidentes. Antes, mencionamos que tres de éstxs, han realizado la carrera de Historia en la Universidad Nacional del Comahue y se graduaron en los ‘90 y 2000. El cuarto docente, realizó sus estudios en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires, concluyó a inicios del 2000 y enseña en Neuquén, hace ya varios años.

Hallamos, como similitudes, que la formación en género se da, principalmente, a partir de los procesos de formación continua y socialización profesional (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2008). Por caso, dos de las personas entrevistadas, realizaron formaciones de posgrado afines, como la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, géneros y sexualidades (UNCo) y continuaron sus estudios en carreras de Maestría. Una de ellas menciona que, durante la carrera de grado, la perspectiva de género fue poco abordada y recuerda, en ese sentido, la constante demanda por parte de unas compañeras, los primeros años del 2000, solicitando la visibilidad de las mujeres y la incorporación de dicho enfoque. Sí reconoce, en su trayectoria inicial, la perspectiva intercultural, presente en trabajos finales elaborados. La misma amplía,

ya te digo, con esta Especialización, yo creo que, ahí, abrí, sobre todo lo que fue Mignolo, Lánders, sí, todo lo que fue lo de-colonial, lo descubrí ahí. Zulma Palermo, todo lo de la Pedagogía de-colonial, todo lo de Educación Popular, Catherine Walsh y ahí fue como, oh, (...) Ahí empecé a leer muchísimo de pedagogía de-colonial y de feminismos de-coloniales. (informante D, 2024)

Realizando dicha Especialización, se acerca a lecturas y autores que proponen una *desobediencia epistémica* (Walter Mignolo, 2014) respecto a las visiones eeuurocentrada<sup>11</sup> (Carlos Porto-Gonçalves, 2018). La docente da cuenta de diferentes mediaciones, experiencias de formación y trans-formación, por las ideas críticas que estos enfoques plantean. Luego, indica que cerca del 2013, deja de cursar la carrera de posgrado ante el nacimiento de su primer hijo.

Posteriormente, la docente señala que inicia la Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género, también perteneciente a la UNCo y destaca, dentro de los seminarios cursados, uno sobre epistemologías donde encontró, nuevamente: “muchas perspectivas de género de-colonial, muchas feministas chicanas, mucha literatura muy interesante” (informante D, 2024). A su vez, la misma entrevistada, hace referencia a que previo al proceso de construcción curricular, ya venía trabajando estas perspectivas en el aula. En palabras de la informante:

antes de que surgiera esto del Diseño Curricular, ya en la escuela, tratábamos de trabajarlo (...). Entonces, no es que el Diseño nos viene a, sí, el diseño nos ordena, nos regula, sobre todo nos da respaldo

11 La categoría eeuurocentrada alude a la matriz eeuurocéntrica del conocimiento, a la “centralidad geopolítica y geocultural burguesa europea-estadounidense” (Porto-Gonçalves, 2018, p. 29). Puntualmente, el autor plantea que con ese neologismo procura: “ampliar la idea del eurocentrismo también para Estados Unidos cuya “romana” Casa Blanca habla del carácter imperial-colonial inspirado en Roma. De este modo sugiero escribir eeuurocentrismo, eeuurocentrado” (Porto-Gonçalves, 2018, p 101).

legal para pensar, como la ESI. Después tuvimos el respaldo de la ESI (fragmento de entrevista, informante D, 2024)

Como señalamos anteriormente y, como manifiesta a su vez la entrevistada, el DC de Neuquén recuperó experiencias y se sustentó sobre la base de esas recopilaciones. Además comenta que el año pasado, aludiendo al 2023, la convocaron a dar una charla, a propósito de los diecisiete años de la ESI. Desde su experiencia docente y su trabajo en territorio, en una escuela con problemáticas sociales importantes en la ciudad de Neuquén, le pareció relevante hacer hincapié en los "por qué sí" de la ESI. Y, seguidamente, reflexiona sobre la cantidad de embarazos adolescentes que tenía en los cursos y hace especial referencia a segundo año.

Otra de las docentes entrevistadas señala, principalmente, como instancia formativa, los espacios de militancia, además de los estudios de posgrado realizados. En palabras de la informante:

militancia, militancia y después hice una Especialización y Maestría en género e interculturalidad, que vino a posteriori. Fui becada de Doctorado para eso y fui madre en el momento y renuncié a la beca. Pero después, por militar. Milité en la universidad, en un frente de estudiantes sin partido y ahí empezamos. (informante B, 2024)

Entre los espacios de militancia, nombra a las "Sin Cautivas", en alusión a las Sin Cautivas Feministas por la Resistencia, una agrupación que surge en 2007, a raíz de la desaparición de Florencia Penacchi<sup>12</sup>. La misma añade,

acá, había un grupo que se llamaba "Sin cautivas" que empezamos, cuando desapareció Florencia Penacchi, con las amigas de Flor Penacchi, a pensar la trata y a partir de ahí, me empecé a meter (...). Leo mucho y luego autoras y ensanché mi biblioteca (...) pero básicamente eso, fue la militancia y después el pensar con otras muchas cosas". (informante B, 2024)

La docente referencia, no sólo espacios formales, como cursar una Especialización y Maestría, sino otras mediaciones afines construidas al calor de la militancia, "el pensar con otras muchas cosas", el roce y la reflexión colectiva, así como lecturas y autores interpelantes. Asimismo, y como aspecto coincidente de las dos entrevis-

---

12 Este espacio surge a partir de la desaparición de Florencia Pennacchi, una joven neuquina que desapareció en Buenos Aires, en 2005. Luego de este lamentable hecho, un grupo de jóvenes nucleadas, inician un camino, organizando charlas, actividades y acciones colectivas. El trabajo de Julia Burton (2014 y 2020) recupera y profundiza, justamente, la historia de Sin Cautivas Feministas por la Resistencia, así como Colectiva Feminista La Revuelta, dos organizaciones feministas de Neuquén que surgen la primera década del 2000.

tadas, las mismas hacen referencia a la maternidad, como puntos de inflexión, que las condujo a tomar decisiones.

Las otras personas entrevistadas referencian, como instancias formativas en género, los espacios de socialización profesional. Uno de ellos, identifica su formación a partir de que participa y se incorpora en la organización de unos talleres que venían desarrollando docentes de biología, en escuelas de San Martín de los Andes, en torno a la ESI, cerca de 2011, 2013. Posteriormente, el entrevistado alude a otra instancia formativa, en este caso nombra unas jornadas realizadas en Mendoza, en 2013, donde concurre, también, a partir de la invitación de estas docentes. El mismo postula:

Ahí aprendí muchísimo, porque me acerqué a mucha bibliografía, me acerqué a los distintos grupos feministas, de género, de diversidad y ahí entré de alguna manera a la ESI. Y entré, a mi propia de-construcción de alguna manera, en cuestiones de género. (informante C, 2024)

Y agrega,

después, cuando tuvimos que trabajar en el Diseño Curricular, yo comenté toda la experiencia que se había hecho acá (...) porque no se trabajaba sólo la sexualidad, se trabajaba el abuso (...), acá se da mucho el abuso interfamiliar, suicidio de adolescentes, entonces, ahí, fue como que me metí. (informante C, 2024)

Igualmente, otro de los docentes entrevistados, apela a la experiencia generada entre colegas, al compartir lecturas, autores y cómo le han aportado en ese sentido formación en género,

la suerte de llegar a una escuela con compañeras, con lecturas muy similares a las que yo tenía. Y ahí, es importante señalar, lecturas similares, parecidas, por fuera de la formación recibida en la universidad, entonces, siempre fui muy proclive a esto de clases en común, de formar grupos de lectura y demás, con mayor o menor suerte, pero al final tratando de enseñar otras cosas. Y esas otras cosas, no es mucho misterio, siempre ligadas con la cuestión de clase y de género. (informante A, 2024).

Y amplía,

después entró lo del color, al dar cuenta de, ah mirá vos, acá la cuestión de color, con la conquista de América, sí, sí, entonces hay que incorporarlo (...). A partir del 2005, incorporamos, por ejemplo, recuerdo, la

incorporación de alguna lectura del carácter eurocéntrico de las Ciencias Sociales. La compilación que hace Eduardo Lándier. Trabajar ya, en aquella época, con otros mapas y esas lindas experiencias de colgar al revés el planisferio y recibir, profe, colgó al revés el mapa y no. Y el inicio de por qué al revés el mapa. (informante A, 2024)

Seguidamente, el informante nombra a su compañera, su pareja y los espacios de militancia en los que ella participaba, como otro aspecto que contribuyó a su formación en género. El mismo esboza:

abrir el aula para enseñar otras cosas y ahí fue donde, bueno, la cuestión de género a partir de la militancia de mi compañera, digamos, en diversas colectivas feministas, bueno, incorporé en la cuestión áulica esto (...). Y un texto, por ejemplo, que después se generalizó para los 8 de marzo, digamos, que se trabaja en los colegios, es el texto de *Feminismo para principiantes*, de Nuria Varela, donde siempre me pareció que era un texto elemental, iniciático, pero, justamente, para introducir el tema de género, venía muy bien. (informante A, 2024)

Posteriormente, el entrevistado menciona otras lecturas y autoras como Dora Barrancos, María Lugones y Rita Segato.

De las entrevistas surge, por un lado, las experiencias llevadas a cabo en diferentes escuelas que “se llevan” para compartir y poner en común, durante el proceso de construcción curricular. Por otro lado, se alude a diversos espacios que aportaron a la formación en género, desde espacios de: socialización profesional, desde la militancia, espacios formales y específicos de formación, como la Especialización y la Maestría mencionadas, docentes que han interpelado por los propios conocimientos y saberes, en posgrado, como en las escuelas, invitado a trabajar, a realizar talleres, incentivando a participar en jornadas. También, se han referenciado lecturas, así como distintos autores, como mediaciones formativas. En ese sentido, han expresado: “empecé a leer muchísimo de pedagogía de-colonial y de feminismos de-coloniales”, “ensanché mi biblioteca”, “aprendí muchísimo porque me acerqué a mucha bibliografía” que contribuyeron a la “propia de-construcción”. A partir de las experiencias que narran estxs docentes, se evidencia cómo la perspectiva de género, así como la de-colonial, ingresa en las aulas, y cómo se van delineando caminos diferentes en términos formativos pero que guardan, a su vez, puntos coincidentes. Con la información obtenida, es posible hipotetizar que estas inquietudes y mediaciones, generaron algún tipo de transformación respecto a la concepción de historia y revisiones respecto a los marcos historiográficos aprendidos y enseñados. Y, en este sentido, es probable que hayan impactado, de algún modo, en las prácticas de enseñanza.

En síntesis, las voces de lxs entrevistadxs permite inferir que la formación en género surge o se robustece, principalmente, a partir de la socialización entre co-

legas, espacios de militancia (de manera directa, como indirecta) y desde la formación continua (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2008). De manera coincidente, éstas referencian experiencias formativas que se desarrollaron, o amplificaron, luego de transitar la formación inicial. Cabe señalar que si bien esta indagación, todavía, no ha relevado las prácticas en sí, de todos modos, se puede inferir que surge una reconfiguración del código disciplinar generizado de la historia, en las ideas, discursos y prácticas. Desde el acercamiento a: los feminismos decoloniales, las feministas chicanas, teorías leídas y, además, pensadas con otrxs. Como expresa un informante, “abrir el aula para enseñar otras cosas”. Sin duda, otra historia, más polifónica y plural.

### A modo de cierre

Múltiples factores han contribuido a cuestionar el carácter patriarcal y androcéntrico inmerso en la sociedad. Desde este marco este artículo despliega, en particular, diferentes niveles de transformaciones que se vienen desarrollando en el campo de la enseñanza de la historia y que aportan, en ese sentido, a disputar ese devenir. Hemos referido a la perspectiva de género y cómo ésta viene ganando terreno, como variable explicativa de la historia. Esto lo evidenciamos, no sólo en investigaciones anteriores (Rocha, 2018, 2023) sino, también, desde esta indagación, en curso, en la provincia de Neuquén. El DC de la secundaria neuquina, propone ese diálogo entre categorías y una perspectiva histórica que problematiza, críticamente, el sistema capitalista, patriarcal, moderno y colonial.

En términos generales, se observa cómo el código disciplinar generizado de la historia, que ha priorizado y sostenido a lo largo del tiempo el estudio del sujeto varón hegemónico, en las últimas décadas, se modifica. La historia enseñada se ha vuelto más polifónica y plural, en las ideas, discursos y en las prácticas, habilitando, así, otras preguntas que hacerle al pasado y al presente, a las fuentes, visibilizando otrxs sujetxs e incluyendo un análisis interseccional. La categoría de clase, también, cómodamente alojada en la enseñanza de la historia, tanto universitaria como escolar, en el último tiempo comienza a articularse, y cada vez más, con la de género, raza, entre otras.

Por su parte, lxs docentes entrevistadxs expresan que su formación en género comienza o, se fortalece, luego de realizar la formación inicial, desde espacios formales e informales. Sus voces, además, remiten a ciertos señalamientos temporales que abonan a la hipótesis planteada. Lxs mismos hacen referencia a las primeras décadas del 2000, se alude a la militancia, al cursado de carreras de posgrado, la experiencia en la jornada de Mendoza, entre otras. Es decir, la información recabada permite inferir que la reconfiguración del código disciplinar generizado, se agudiza en las últimas décadas. Y, estas transformaciones marcharon, conjuntamente, con la participación creciente de los movimientos sociales.

En suma, el escrito indaga en los cambios que se vienen dando, de manera lenta y gradual, pero progresiva, en la enseñanza de la historia. En ese sentido se reconfi-

gura, cada vez más, una disciplina más atenta a la multivocidad. Y cómo, también, la categoría de género comienza a tomar otro pulso en la formación de docentes y estudiantes. Ahora bien, la relación pasado-presente nos obliga a pensar en el contexto actual. En ese sentido, se suman nuevos desafíos para los estudios de género. Hoy, ante el avance de ciertos discursos que cuestionan este enfoque reduciéndolo a una “ideología de género”, nos parece sustancial indagar cómo esta perspectiva forma y trans-forma interpretaciones instituidas. Reafirmamos, entonces, su relevancia para el estudio y la formación en general y, en particular, para la enseñanza de la historia.

## Referencias

- BURTON, Julia (2014). Experiencias feministas en Neuquén en la primera década del siglo XXI. En Actas. UNLP-FAHCE. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3392/ev.3392.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3392/ev.3392.pdf)
- BURTON, Julia (2020). *Desbordar el silencio, tejer complicidades: Acciones y voces del feminismo neuquino por el derecho al aborto*. Temperley: Tren en movimiento.
- CONNELL, Raewyn (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso Chile. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarría.pdf>
- CRENSHAW WILLIAMS, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. pp. 139. University of Chicago Legal Forum.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. CABA: Paidós.
- DA SILVA, Tadeu (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- DE ALBA, Alicia (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2020). *Enseñar historia. Temas y problemas*. La Plata: Edulp. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1595>

- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- ELIZALDE, Silvia; Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FACIO MONTEJO, Alda (1992). *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*. San José, Costa Rica: ILANUD.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2004). Las Mujeres en la Historia Enseñada: Género y Enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (8)115-128.
- FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. UBA. Novedades Educativas.
- FINOCCHIO, Silvia (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (22), 17-29
- FINOCCHIO, Silvia (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- FINOCCHIO, Silvia y GONZÁLEZ, María Paula (2023). *La historia en la escuela*. CABA: Biblos.
- GALLEGO FRANCO, Henar; MORENO SECO, Mónica y PEDREGAL RODRÍGUEZ, María Amparo (2017). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Icaria: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- GARCÍA RAMÍREZ, Carmen Teresa (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales* (29), 36-44. <https://www.redalyc.org/pdf/200/20044209009.pdf>
- GONZÁLEZ, María Paula (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*, 37, e005. <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
- GONZÁLEZ, María Paula (2019). La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar. *Historia y Espacio*, 15(53), 167 - 190.
- GONZÁLEZ, María Paula (2023). La historia en la escuela secundaria hoy: una invitación a la lectura. En S. Finocchio y P. González, *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario* (pp. 9-22). CABA: Biblos.
- GORZA, Anabella y VALOBRA, Adriana (2018). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.

- Andamios; 4. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/147>
- LÓPES LOURO, Guacira (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065.
- MANZONI, Gisela (2011). Huellas de mujeres entre dos siglos” o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Clio & Asociados* (15), 137-152. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5018/pr.5018.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5018/pr.5018.pdf)
- MANZONI, Gisela y VALOBRA, Adriana (2021). Educación y sexualidad, una propuesta para pensar sus vínculos. *Ejes de economía y sociedad* 5(8), 19-51. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.16001/pr.16001.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16001/pr.16001.pdf)
- MIGNOLO, Walter (2014). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MORGAGE, Graciela (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.
- PAPPIER, Viviana y ROCHA, Milagros (2022). Entre herencias y rupturas : nuevos sujetos en propuestas pedagógicas de la escuela secundaria. En G. Guillamón y A. Valobra (Eds.), *Imperativos, promesas y desazones. Género y modernización en Argentina: 1880-1970*. (pp. 71-90). Temperley: Tren en movimiento. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6202/pm.6202.pdf>
- PITA, Valeria (1998). Estudios de Género e Historia: situación y perspectivas. *Revista Mora*, (4), 72-82.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter (2018). *Amazonía: encrucijada civilizatoria. Tensiones territoriales en curso*. La Paz: Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica, CIDES-UMSA.
- ROCHA, Milagros (2018). *Mujeres y currículum en la formación universitaria: Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1709/te.1709.pdf>
- ROCHA, Milagros (2021). Mujeres y géneros en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. *Ejes de economía y sociedad* 5(8), 174-194. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.16556/pr.16556.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16556/pr.16556.pdf)
- ROCHA, Milagros (2022). Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia. *Pedagogía y saberes* (57), 97-110. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.18951/pr.18951.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18951/pr.18951.pdf)
- ROCHA, Milagros (2023). *Culturas universitarias y escolares generizadas. Acerca de la enseñanza de la historia en y desde la Facultad de Humanidades y Ciencias*

- de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), 1993-2019* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2929/te.2929.pdf>
- SÁNCHEZ DURÁ, Dolores (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 (coord.). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 101-123). Icaria Editoria: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Raquel y MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro (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, Joan (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- SCOTT, Joan (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). México: PUEG.
- SCOTT, Joan (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). Buenos Aires: FCE.
- SCOTT, Joan (2003). Historia de las mujeres. En Burke, P. (Comp.). *Formas de hacer Historia* (59-88). Madrid: Alianza.
- SCOTT, Joan (2023). *La fantasía de la historia feminista*. Buenos Aires: Omnívora Editora.
- VALOBRA, Adriana (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Revista Nuevo Topo*. (1), 101-122.
- VIVEROS VIGOYA, Mara (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (1), 63-81.

## Fuente

Provincia de Neuquén. Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo. 2018. Resolución N°1463

**Recibido:** 31/10/2024

**Aceptado:** 27/06/2025