

Pero el amor pudo más. Una propuesta didáctica sobre la historia de Egipto a partir de la vida de Cleopatra VII, su última reina

Melisa Paola Gómez

páginas / año 18 – n° 46 Enero-Abril ISSN 1851-992X/ 2026

<http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>

DOI: [10.35305/rp.v18i46.1005](https://doi.org/10.35305/rp.v18i46.1005)

Pero el amor pudo más. Una propuesta didáctica sobre la historia de Egipto a partir de la vida de Cleopatra VII, su última reina

But love was stronger. A didactic proposal on the History of Egypt from Cleopatra VII's life, the last queen

Melisa Paola Gómez

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

gmeli83@gmail.com

Resumen

Dentro de la escritura de divulgación y en los manuales dedicados a la enseñanza secundaria, los primeros intentos de incorporar la historia de las mujeres a la Historia "general" se tradujeron en la mención de ciertas mujeres "célebres" por destacarse en algún ámbito tradicionalmente masculino. Estas mujeres son examinadas y presentadas como "anomalías" que dejaron de lado lo que la sociedad esperaba de ellas – dedicarse a la vida privada- para ocupar espacios de poder. Así, las mujeres no parecen formar parte del proceso histórico sino como casos excepcionales que de alguna manera refuerzan la norma.

El ejemplo que utilizaremos aquí es Cleopatra, cuya biografía figura en una columna propia insertada dentro del capítulo "Egipto" de un manual de educación secundaria, sin ninguna contextualización. Lo que nos proponemos realizar en estas páginas es una propuesta didáctica que utilice esa biografía como punto de partida para una visión más amplia de la coyuntura histórica en la cual vivió esta reina. En esta propuesta Cleopatra deja de ser una "heroína trágica" o una "arpiá sedienta de poder", para mostrarnos su faceta de estrategia militar y líder política, compitiendo con los hombres poderosos de su época.

Palabras clave: Manuales; enseñanza secundaria; historia de las mujeres; Cleopatra; propuesta didáctica.

Abstract

Within popular writing and secondary school textbooks, the first attempts to incorporate women's history into "general" history resulted in the mention of certain "famous" women who stood out in traditionally male-dominated fields. These women are examined and presented as "anomalies" who abandoned what society expected of

them—dedicating themselves to a private life—to occupy positions of power. Thus, women do not appear to be part of the historical process but rather as exceptional cases that somehow reinforce the norm.

The example we will use here is Cleopatra, whose biography appears in a separate column inserted within the "Egypt" chapter of a secondary school textbook, without any contextualization. What we propose in these pages is a didactic proposal that uses this biography as a starting point for a broader view of the historical context in which this queen lived. In this version, Cleopatra ceases to be a "tragic heroine" or a "power-hungry harpy" and instead reveals her role as a military strategist and political leader, competing with the powerful men of her time.

Keywords: Text books; secondary school; history of women; Cleopatra; didactic proposal.

Introducción

Dentro de la escritura de divulgación y en los manuales dedicados a la enseñanza secundaria, los primeros intentos de incorporar la historia de las mujeres¹ a la Historia "general" se tradujeron en la mención de ciertas mujeres "célebres" por destacarse en algún ámbito tradicionalmente masculino. Estas mujeres son examinadas y presentadas como "anomalías" que dejaron de lado lo que la sociedad esperaba de ellas – dedicarse a la vida privada- para ocupar espacios de poder. Así, las mujeres no parecen formar parte del proceso histórico sino como casos excepcionales que de alguna manera refuerzan la norma; en la historiografía tradicional son agregados, apéndices a veces decorativos (incluso en páginas coloreadas en forma diferente).

El ejemplo que utilizaremos aquí es Cleopatra, cuya biografía figura en una columna propia insertada dentro del capítulo "Egipto" de un manual de educación secundaria, sin ninguna contextualización. Lo que nos proponemos realizar en estas páginas es una propuesta didáctica que utilice esa biografía como punto de partida para una visión más amplia de la coyuntura histórica en la cual vivió esta reina. De este modo, podremos traer a las aulas problemáticas tales como las conquistas de Alejandro y la cultura helenística, de la cual es heredera Cleopatra como descendiente de Tolomeo; o la expansión de Roma y la importancia económica de Egipto como colonia. En esta propuesta Cleopatra deja de ser una "heroína trágica" o una "arpiá sedienta de poder", para mostrarnos su faceta de

¹ Margarita Birriel Salcedo sitúa el origen de la historia de las mujeres en los años 60, cuando "las historiadoras feministas criticaron duramente la disciplina dado el papel que ésta venía teniendo en la construcción de la memoria de los pueblos, en la fijación del orden simbólico del poder y en la designación de quiénes han liderado y contribuido al bienestar y la justicia de los pueblos" (Birriel Salcedo, 2000: 1125).

La historia de las mujeres fue complejizada con la perspectiva de género. Joan Scott define este concepto en 2008 de la siguiente manera: "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder." (Scott, 2008: 65). Desde esta perspectiva, el género representa a hombres y mujeres como componentes interrelacionados de sus sociedades.

Pero el amor pudo más. Una propuesta didáctica sobre la historia de Egipto a partir de la vida de Cleopatra VII, su última reina

estratega militar y líder política, compitiendo con los hombres poderosos de su época.

El estudio de la Antigüedad y la importancia de los libros de texto

Como punto de partida, queremos citar las palabras de María Silvia Álvarez:

“Estudiar la antigüedad conlleva acercarse y valorar el conocimiento de sociedades que llevaron adelante un largo proceso a través del cual enfrentaron sus necesidades y dificultades y les dieron respuestas, creando aportes importantes para la humanidad. Estos aportes aún están presentes en el patrimonio cultural que hemos heredado. Estudiar las sociedades antiguas nos brinda la posibilidad de descubrir el pasado, de comprender tiempos y espacios que son muy lejanos (Álvarez, 2020: 108).”

Lamentablemente, y debido a decisiones oficiales para las cuales no siempre encontramos explicación, en la provincia de Santa Fe la enseñanza de las sociedades de los tiempos más antiguos fue desterrada de la educación secundaria en la última reforma, y actualmente forma parte del currículum de las Ciencias Sociales en la última etapa de la educación primaria. Existen, sin embargo, algunas escuelas secundarias, que ya sea debido a su orientación o a la planta docente con la que cuentan, aplican las horas del Seminario de Ciencias Sociales de primer año al estudio de la Historia Antigua. De todas maneras, como también plantea la mencionada Álvarez, el estudio de estas sociedades presenta grandes dificultades a los estudiantes secundarios por su lejanía tanto espacial como temporal; aún más barreras se presentan entonces en la educación primaria. No sólo en lo que refiere a la comprensión de los estudiantes, sino también en cuanto a la formación específica de las y los docentes, que, si bien cuentan con una buena formación básica, necesitan el apoyo de los libros de texto en algunos temas muy específicos. Aquí se encuentra, justamente, el núcleo de nuestras reflexiones. ¿Los libros de texto, realmente colaboran con la enseñanza del período?

No solamente analizaremos lo que los textos dicen, sino también las imágenes que los acompañan. Coincidimos con Rafael Valls Montés (2007) cuando afirma “que las imágenes de los manuales escolares de historia desempeñan una función más estética y motivadora que informativa o explicativa o, dicho de otra manera, que son utilizadas más como ilustraciones que como documentos históricos” (Valls Montés, 2007: 12).

En esta oportunidad utilizaremos como punto de partida el libro de texto “Ciencias Sociales. Primer año Secundaria” de Teresa Eggers-Brass y Martín Gambuzzi, publicado en 2010 por la editorial Maipue con un membrete que reza “Edición actualizada” (es la tercera edición).

Teresa Eggers-Brass es una autora muy prolífica dentro de esta editorial que participa o escribe en solitario libros de Historia, Ética, Ciencias Políticas, entre otras disciplinas. Sin embargo, no trabaja sola, sino que forma parte de un equipo

de redactores y editores. En las últimas décadas los manuales de Historia se han alejado de los autores “famosos” para ser realizados por equipos que responden a políticas editoriales. A juicio de De Amézola, esta política no tiene que ver con una perspectiva determinada de la Historia, porque “las empresas responden a la lógica del mercado y no tienen interés por promover una tendencia histórico-interpretativa determinada” (De Amézola, 2008: 65). Mas bien se trata de un reparto de tareas específicas que hacen que el autor pase a ser más un redactor o un editor, según el caso. Sin embargo, pensar que las empresas editoriales no tienen tendencias en cuanto a las líneas que siguen sus libros de Historia nos parece una visión algo ingenua.

Cleopatra como símbolo de la alteridad: varón/mujer; Oriente/ Occidente

Como punto de partida, debemos reconocer a Cleopatra VII como una mujer que ejerció el poder y supo navegar una época turbulenta, negociando con varios hombres poderosos de su tiempo – como Julio César y Marco Antonio – en pie de igualdad. Su forma de actuar estuvo lejos de esos parámetros que entienden “lo femenino” en términos de sumisión y dominación (Morant, 2005), en virtud de una diferenciación entre los atributos que corresponden al varón y a la mujer: “la agresividad, la inteligencia, la fuerza y la eficacia, en el macho; la pasividad, la ignorancia, la docilidad, la <virtud> y la inutilidad, en la hembra” (Millett, 2010: 72). Mientras que esa dicotomía propone como lugar “natural” de las mujeres el espacio privado, separado del espacio público eminentemente masculino (y de allí surge el hecho de que las fuentes históricas “tradicionales” nos muestran muchos más hombres que mujeres), Cleopatra ocupó un lugar en el espacio público y por eso trascendió hasta hoy, desafiando el *silencio de las fuentes* (Perrot, 2008). Asimismo, no es la única mujer reinante cuya historia llega a nuestros días: también tenemos el ejemplo de Hatshepsut.² Podemos pensar, entonces, que las posiciones de poder no estaban totalmente cerradas a las mujeres del Egipto faraónico.³

En este sentido, Cleopatra puede ser un arquetipo que nos enfrenta a “los modelos de mujer ofrecidos a la sociedad como deseables o rechazables” (Fernández Valencia, 2005: 117). Se trata de una reina que se apoyó en las tradiciones de su cultura para llegar al poder, utilizando el matrimonio dinástico con su propio hermano, pero tomó el lugar principal en la monarquía sin renunciar por ello a su femineidad, a diferencia de la reina Hatshepsut. Asimismo, dio a luz a los hijos de Julio César y Marco Antonio, probablemente como una forma de acercarse al poder

² Durante el Imperio Nuevo Hatshepsut fue reina como esposa de Tutmosis II y actuó como regente del sucesor, su sobrino Tutmosis III, hasta que “se proclamó a sí misma faraón y gobernó en calidad de parte dominante. En su templo funerario de Deir el-Bahari, al oeste de Tebas, aparece siempre como la legítima soberana y se la representa, y también se hace referencia a ella frecuentemente en los textos, como si fuera del género masculino” (Kemp, 1992: 245).

³ También hay investigadores que sostienen que Nefertiti, esposa de Akhenatón, puede haber tenido un papel muy importante en el reinado de su marido. Uroš Matić (2017), no obstante, discute esta teoría.

Pero el amor pudo más. Una propuesta didáctica sobre la historia de Egipto a partir de la vida de Cleopatra VII, su última reina

romano. Y, sin embargo, gran parte de los relatos sobre ella prefieren presentarla como una arpía manipuladora y no como una líder política por propio derecho, porque los discursos no son de ella, sino que *hablan de ella*.

Es interesante traer a la discusión, en este punto, quién o quiénes son aquellos que construyen un discurso alrededor de esta reina. Cleopatra es entonces también símbolo del orientalismo.⁴ Ya desde mediados del siglo XIX,

“El Oriente era igualado a sexualidad, a femineidad, a lo físico y lo sensual, se lo describía como el cuerpo femenino disponible y esperando a ser poseído por el hombre europeo civilizado y civilizador” (Bahrani, 2001: 162).⁵

Según esta idea, Cleopatra debe ser representada como bella, sensual y “exótica”. Ya los antiguos griegos relacionaban a esta reina con los cosméticos y el maquillaje y los árabes con los consejos sexuales (Matić, 2022). Sin embargo, su aspecto físico nos resulta algo indefinido. Si bien la idea de su belleza no se discute, es considerada por muchos desde parámetros de belleza occidentales. Así, vemos que en el cine clásico es Elizabeth Taylor, con sus enormes ojos azules, quien interpreta a esta reina en la película más famosa sobre ella. Incluso en el capítulo en el que Zamba viaja a Egipto y se encuentra con Cleopatra se representa esa imagen.⁶ Una visión semejante sobre la apariencia de esta reina representa el absurdo de pensar que las ideas de belleza modernas y occidentales son atemporales y universales (Röder, en Coltofean-Arizancu, Gaydarska, & Matić, 2021).

Cleopatra también subvierte su representación de la sexualidad. Ella no la utiliza como medio para la reproducción – posición en la que se han encontrado la mayoría de las reinas a lo largo de la historia – o para el placer de un varón, sino como medio de mantener y acrecentar su poder político, tomando la posición de una agente con control sobre su cuerpo. Esta capacidad de acción la vuelve peligrosa: sus dos amantes romanos, César y Antonio, tuvieron muertes violentas relacionadas en gran medida con sus “romances” con ella.

Una historia de vida que nos permite expandir la mirada histórica

Dice Tosi (2018): “el libro didáctico ha sido caracterizado por la bibliografía especializada como un material que hace hincapié en la pretensión de conformar una verdad y una ‘absoluta definición de la realidad’ (Tosi, 2018: 54).” Sin embargo, sabemos que esto no es así. Ya nos hemos referido a las políticas editoriales y a las representaciones sobre las mujeres antiguas. Por lo tanto, el objetivo de esta propuesta es darles a los estudiantes las herramientas para

⁴ Edward Said define al orientalismo como “una institución colectiva que se relaciona con Oriente, relación que consiste en hacer declaraciones sobre él, adoptar posturas con respecto a él, describirlo, enseñarlo, colonizarlo y decidir sobre él; en resumen, el orientalismo es un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente” (Said, 2008:21).

⁵ Traducción propia.

⁶ Sobre la visión sobre el Egipto antiguo que presenta una producción audiovisual para niños en Argentina, ver Urbano, L., & Alvarez, M. S. (2023). “Egipto, civilización enigmática: análisis de ‘El asombroso juego de Zamba y sus amigos: Egipto’”.

“que no acepten los hechos que contienen los libros de historia como datos a memorizar –a la manera de certezas parecidas a las que se enseñan en el estudio de las matemáticas–, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que les querrán vender cada día unos medios de comunicación domesticados” (Fontana: 2005, 23).

Más allá de los avances que se están produciendo en otros ámbitos, el rol de las mujeres en la Historia que muestran los libros de texto se mantiene ampliamente tradicional. Coincidimos con Milagros Rocha (2023) en el carácter sumamente androcentrista de los materiales para la escuela secundaria. Incluso cuando se produjo la renovación de la “historia desde abajo” los nuevos sujetos fueron en su mayoría masculinos (campesinos, obreros). Las diversidades aún tienen menos presencia que las mujeres (si es que hay alguna). Este juego de presencias y ausencias no es inocente: “Un trabajo desde la Historia puede enseñar a lxs alumnxs cómo la sexualidad es y fue una construcción que las sociedades han realizado para crear jerarquías y desigualdades” (Rugna Cuenca, 2015: 224).

El manual bajo estudio en esta ponencia es de Ciencias Sociales, y como tal, debe dividirse en Geografía e Historia. Por eso, contiene en unas 180 páginas cinco capítulos: “Introducción al estudio de la historia”, “Los primeros tiempos”, “Las primeras civilizaciones”, “La Antigüedad clásica: Grecia y Roma”, “Estado, cultura y sociedad entre los siglos V y XVI”. Renueva en cierto sentido la idea cuatripartita de la Historia ya que dentro del capítulo III, “Las primeras civilizaciones”, no sólo se incluyen los pueblos que tradicionalmente se estudian en función de la construcción de la historia occidental, sino también hay páginas dedicadas a la India, a China, a Mesoamérica y a la zona andina.

Cleopatra aparece en una columna destacada dentro de los contenidos sobre Egipto. Se presenta su biografía haciendo hincapié en sus relaciones maritales con hombres (sus dos hermanos-esposos, Julio César, Marco Antonio). El amor es mencionado tres veces: ella estaba “enamorada de Julio César”, “Marco Antonio se enamoró de Cleopatra” y a pesar de casarse en Roma, “el amor pudo más” y retornó a Egipto. En esta versión, Cleopatra no tiene agencia,⁷ y su relación con Marco Antonio es más propia de Romeo y Julieta que de dos estrategias políticos (más allá de que hayan existido sentimientos románticos). Asimismo, son importantes sus hijos pero como “resultado de su amor”, y no como garantías de sus vínculos con Roma. Cleopatra sólo importa en relación con otros. Otros que son hombres.

Asimismo, la imagen que acompaña la información nos la muestra en una posición que remite a la lujuria (echada de lado en un canapé, cubierta de joyas) y siendo servida por una mujer que podemos suponer una esclava, a sus pies. No se la

⁷ Entendemos aquí a la agencia, siguiendo a Judith Butler, como “el poder como efecto del sujeto, en su dimensión temporal y presente” (Femenías, 2000, p. 223). La agencia presupone que el sujeto está subordinado al poder, pero conserva la posibilidad de resistencia, de allí que la autora también lo define como “un giro del poder sobre sí mismo que produce otras modalidades del poder” (Femenías, 2000, p. 228).

Pero el amor pudo más. Una propuesta didáctica sobre la historia de Egipto a partir de la vida de Cleopatra VII, su última reina

muestra en una situación que pueda remitir a su poder político, sino a lo íntimo y lo privado.

A partir de lo dicho, considero que una propuesta enriquecedora debe cumplir con ciertos puntos fundamentales:

- Incentivar una mirada crítica de lo que los libros de texto nos cuentan. Esa misma mirada crítica es necesaria en toda la vida cotidiana para analizar lo que llega a nosotros a través de los medios de comunicación, las redes sociales, e informaciones de todo tipo. Para eso, se deben hacer evidentes las condiciones de producción del conocimiento.
- Relacionar el contenido histórico con el presente. En este caso, es fundamental pensar el rol de las mujeres en la sociedad moderna y cuál es su participación en los lugares de poder, y qué se dice de las mujeres que ocupan roles políticos actualmente.

Por lo tanto, una propuesta posible, en mi opinión, podría incluir estas actividades:

1. “Una entrevista a Cleopatra”. Se trataría de un juego de rol, en el cual alguien tomaría el papel de Cleopatra y otras personas el de entrevistadores. Se tomarían preguntas que se le hacen a mujeres en la política y pensar qué podría contestar Cleopatra a ellas. Algunos ejemplos: “¿Cómo logra equilibrar su vida privada con su vida familiar?” “¿Quién diseña su vestuario y maquillaje?” “¿Qué virtud femenina puede traer a la posición de poder?”. El objetivo es que reflexionen acerca de si los hombres reciben la misma clase de pregunta.
2. “Egipto y el mundo romano”. Trabajo con mapas. Localizar Egipto en el planisferio y considerar la extensión de Roma en el siglo I a.C., época de Cleopatra. Reflexionar por qué a Roma le interesaba la relación con Egipto y por qué Egipto podía negociar con Roma hasta el punto de que líderes principales tuvieran que entrevistarse con Cleopatra. Traer a colación la cuestión de la economía agraria y de subsistencia, la redistribución y los tributos al imperio. (En este punto, incluso se pueden recuperar cuestiones del mundo helenístico y las conquistas de Alejandro Magno, y la continuidad de la importancia del trigo egipcio desde el siglo IV al I a.C.).

A modo de conclusión, o mejor aún, de apertura

El artículo aquí presentado fue escrito a partir de una ponencia, en la que la figura de Cleopatra es el disparador para analizar los libros de texto y sus formas de presentar información sobre la Historia Antigua de Oriente. Al realizar este análisis me encuentro con miradas sesgadas e incompletas, plagadas de tradicionalismo, eurocentrismo, androcentrismo... Ideas que se busca superar en la investigación histórica, pero están constantemente al acecho. Nos encontramos, entonces, con un ejemplo del desencuentro entre lo que se ha dado en llamar “la historia investigada” y “la historia enseñada”: la visión de la historia presentada a los estudiantes en este manual – al menos - está desactualizada con respecto a las investigaciones que se están llevando adelante actualmente.

Cleopatra aparece en este manual desdibujada como personaje histórico, y llegamos a olvidar su papel de dirigente de una región tan codiciada en su época (y en muchas otras). Se la convierte en una heroína trágica y derrotada por el amor, y no por el poderío militar de Roma. Se dejan de lado cuestiones de geopolítica y el contexto más amplio. Asimismo, no hay referencias a las fuentes utilizadas. ¿Su elección será azarosa, o responderá a lineamientos determinados?

Queda pendiente para próximos trabajos considerar libros de los últimos años, para ver si la tendencia continúa o hay actualizaciones en ese sentido. En última instancia, si la separación entre la “historia enseñada” y la “historia investigada” sigue siendo amplia, nos corresponderá a aquellos que nos movemos entre ambos mundos, achicar la brecha.

Bibliografía

Álvarez, M. S. (2020). “La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI”. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 30. ISSN 2362-3063 (digital), 107-118. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8955>

Bahrani, Z. (2001). *Women of Babylon: gender and representation in Mesopotamia*. London, Routledge.

Birriel Salcedo, M. (2000). “Mujeres e historia” en *Actas del XIII Congreso Internacional de Historia de América AEA/ XIII Coloquio de Historia Canario-Americana*, pp. 1124-1140. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15089/08-076%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Coltofean-Arizancu, L, Gaydarska, B, & Matić, U. (ed.) (2021). *Gender stereotypes in archaeology. A short reflection in image and text*. Leiden, Sidestone Press.

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*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Eggers-Brass, T. y Gambuzzi, M. (2010). *Ciencias Sociales. Primer año Secundaria*. Buenos Aires: Maipue.

Femenías, M. L. (2000). *Sobre sujeto y género (Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler)*. Buenos Aires, Catálogos.

Fernández Valencia, A. (2005). “Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia” en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* / Número 8.

Pero el amor pudo más. Una propuesta didáctica sobre la historia de Egipto a partir de la vida de Cleopatra VII, su última reina

ISSN: 2362-3063, pp. 115-128. Disponible en:
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595>

Fontana, J. (2005). ¿Qué Historia Enseñar? en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* / Número 7, pp. 15-26. ISSN: 2362-3063. Disponible en:
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>

Kemp, B. (1992). *El Antiguo Egipto. Anatomía de una civilización*. Barcelona: Crítica.

Matić, U. (2017). "Her striking but cold beauty: Gender and violence in depictions of Queen Nefertiti smiting the enemies" in Uroš Matić and Bo Jensen (ed.) *Archaeologies of gender and violence*. Oxford: Oxbow Books, 103–121.

Matić, U. (ed.) (2022). *Beautiful Bodies Gender and Corporeal Aesthetics in the Past*. Oxford: Oxbow Books.

Millett, K. (2010). "Primera parte: Política sexual" en *Política Sexual*, pp. 35 - 124. Barcelona: Cátedra. (Obra original publicada en 1970).

Morant, I. (2005). "Mujeres e Historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia" en *Clío y Asociados. La Historia Enseñada* / Número 4, pp. 11-33. ISSN: 2362-3063. En: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1543>

Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Rocha, M. (2023). "Experiencias docentes que tensionan el código disciplinar androcéntrico de la historia" en *Clio & Asociados. La historia enseñada* / Número 37 e0025. ISSN: 2362-3063. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0025>

Rugna Cuenca, C. M. (2015). "Narrativas y discursos: Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia" en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* / Número 18/19, pp. 216-231. ISSN: 2362-3063. Disponible en:
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4745>

Said, E. W. ([1978] 2008). *Orientalismo*. Barcelona: De bolsillo.

Scott, J. (2008). "Primera parte: Hacia una historia feminista" en *Género e Historia*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México: FCE. (Obra original publicada en 1999).

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Urbano, L., & Álvarez, M. S. (2023). Egipto, civilización enigmática: análisis de "El asombroso juego de Zamba y sus amigos: Egipto". *Clío & Asociados. La Historia*

enseñada, / Número 37, e0029. Disponible en:
<https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0029>

Valls Montés, R. (2007). “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico” en *Clío y Asociados. La Historia Enseñada* / Número 11, pp. 11-23. ISSN: 2362-3063. Disponible en:
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i11.1625>

Recibido: 08/09/2025

Evaluated: 25/10/2025

Versión Final: 14/11/2025