



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**Hacia una enseñanza de la historia de las mujeres y del género en la
Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM mediante el uso de
proyectos con tecnologías como estrategia didáctica**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

Luis Sergio Paez Muthe

Asesora: Mtra. Alma Patricia Piñones Vázquez

Ciudad Universitaria, Cd. De México, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo. Comenzando por mi familia, a mi madre y padre, Luz y Alejandro, los cuales sin su apoyo no hubiera podido transitar por la universidad.

Agradezco a todas esas amistades que me han acompañado durante el largo periodo de realización de este trabajo, y que cuyo acompañamiento y risas fueron el alivio para hacer más ameno estos años de escritura y espera. Por lo tanto, gracias, Karla, Tonalli, Isra, Yami, Diana, Jime, Lau, Mafer, y muchas más.

Con amor y ternura también quiero mencionar y agradecer a Andy Olvera y Danny Amezcua, quienes han reconfortado mi alma entre risas y memes, y con las cuales siento que de verdad otro mundo es posible.

Agradezco a mis amadas profesoras y profesores del Colegio de Pedagogía y del Colegio de Historia: Renato Huarte, Laura Rojo, Marlene Romo, Itzel Casillas, Mauricio Zabalgoitia, Guillermo Martínez, Lucrecia Infante, Dalia Argüello y Andrea Torrealba. Quienes con cariño guardo en mi praxis pedagógica sus enseñanzas. También agradezco a mis sinodales: Cyntia Lima, Pólux García, Marina kriscautzky y Juan Manuel Romero, quienes a parte de su vital papel leyendo y comentado este trabajo, fueron también mis profesoras y profesores, por lo que con cariño también guardo sus clases y su participación en mi tesis.

Especiales agradecimientos a Alejandro Alcántara, mi profesor de Historia de México y de Historia de la Cultura en la prepa, quien me inculco el valor del esfuerzo y la perseverancia, y que sin sus palabras de aliento jamás hubiera llegado tan lejos en mis estudios.

También, especiales agradecimientos a Pati Piñones, quien fue mi profesora, sinodal, asesora de tesis, y más. Con amor agradezco todas las enseñanzas que me transmitió dentro y afuera del aula, le agradezco todas las noches que le dedico a leer mis textos y corregirlos, y también, le agradezco por acercarme un poco a cumplir mis sueños de cambiar este mundo.

Contenido

Introducción	6
Capítulo 1: El contexto institucional y educativo de la Escuela Nacional Preparatoria y su Colegio de Historia	12
1.1. El contexto institucional y educativo de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM	12
1.1.1. La Escuela Nacional Preparatoria en la actualidad: Algunos datos e indicadores para comprender la institución	12
1.1.2. Los marcos pedagógicos de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM	15
1.1.2.1. Los objetivos educativos de la ENP	15
1.1.2.2. Elementos didácticos que guían la enseñanza dentro de la ENP	17
1.1.2.3. El perfil de egreso y las etapas formativas en la Escuela Nacional Preparatoria	19
1.2 El contexto institucional y educativo del Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM	27
1.2.1. El contexto de la enseñanza en el Colegio de Historia:	27
1.2.2. Los nuevos programas de asignatura del Colegio de Historia de la ENP	35
1.1.2.1. Objetivos generales de las asignaturas del Colegio de Historia basados en los programas analíticos de asignatura del 2018 de la ENP	36
1.2.2.2 Ámbitos para considerar en la enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria	40
1.2.2.3. Sugerencias de evaluación de los aprendizajes en el Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria	46
Capítulo 2: Pensar la historia de las mujeres y del género y su enseñanza dentro de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM	52
2.1. La importancia de una enseñanza de la historia en temas de género (historia de las mujeres y del género) en la educación	56
2.2. La inclusión de la historia en temas de género en los programas de asignatura del Colegio de Historia de la ENP-UNAM	60
2.2.1. Los contenidos de Historia Universal III en temas de género	61
2.2.2. Los contenidos de Historia de México II en temas de género.	66
2.2.3. Los contenidos de Historia de la Cultura en temas de género.....	68
2.3. La historiografía de las mujeres y del género: sus nociones como herramienta para comprender y pensar los contenidos de Historia en temas de género de los programas de asignatura del Colegio de Historia de la ENP.....	72
2.3.1. La historia de las mujeres entre el siglo X y el XIX: Breve revisión de algunas autoras previas a la propuesta científico-disciplinar de la historiografía de las mujeres del siglo XX... 73	
2.3.2. La historiografía del siglo XIX e inicios del siglo XX.....	78

2.3.3. La historia de las mujeres y su vínculo con el feminismo	82
2.3.4. El devenir de la historia e historiografía de las mujeres	84
2.3.4. Consideraciones sobre la diferencia entre historia de las mujeres e historia del género	89
2.3.5. El inicio de la historia e historiografía del género	92
2.3.6. Hacia otrxs sujetxs dentro de la historia del género	99
2.3.7. Mirar la historia de las mujeres y del género desde el sur: Nociones sobre la historia en temas de género en clave decolonial.....	103
2.4 Reflexiones sobre el recorrido histórico de las historias de las mujeres y la historia del género en relación con los programas de estudio de la ENP	108
Capítulo 3: Las metodologías por proyectos como método de enseñanza. Características y operatividad didáctica	110
3.1. Características de las metodologías por proyecto en la actualidad	111
3.1.1. Elementos esenciales que conforman las propuestas de las metodologías por proyecto	111
3.1.2. Los momentos didácticos de las metodologías por proyectos y el papel del alumnado y docentes en estos	120
3.1.2.1. La determinación de un tema	121
3.1.2.2. Análisis de los conocimientos y habilidades previos del alumnado	123
3.1.2.3. El análisis del contenido y el análisis didáctico	125
3.1.2.4. Diseño o planeación del proyecto	126
3.1.2.5. La ejecución del proyecto: Recomendaciones prácticas	130
3.1.2.6. Evaluación del proyecto	134
3.1.2.7. Comunicación o difusión del proyecto	137
3.1.2.8. Dificultades al realizar una metodología por proyectos	138
Capítulo 4: Diseño de una metodología por proyectos para la enseñanza de la historia de las mujeres y del género en la ENP	139
4.1. Selección del tema y conformación de equipos	140
Sesión 1. Conformación de los equipos y determinación del tema del proyecto	141
4.2. Planeación del proyecto	144
Sesión 2: Comienzo de la planeación del proyecto.....	145
4.3. Realización del producto	149
Sesiones 3,4 y 5: Fase de investigación del tema	150
Sesiones 6,7 y 8: Realización del producto	155
4.4. Difusión del proyecto	156

Sesión 9: Comunicación o difusión del proyecto	156
4.5. Evaluación final del proyecto	157
Consideraciones finales.....	158
Referencias	161

Introducción¹

Para iniciar este trabajo quiero resaltar algo que escuché en mis clases de teoría de la historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en donde se mencionó que todo lo humano se ha construido históricamente, y partiendo de esta noción, podemos decir que todas nuestras *percepciones, sentimientos, pensamientos, y actos* respecto a todo lo que impliqué al sexo y al género, han sido construidos históricamente.

A lo largo de la carrera, y en específico en mis materias sobre estudios de género y feminismos me venían diversas preguntas, por ejemplo ¿Cómo se determinó la forma en cómo se viste una mujer o un hombre? ¿Quién decidió que unas cosas o actividades eran para mujeres o para hombres? ¿Quién y desde dónde se dijo que las relaciones *normales* son las heterosexuales? ¿La manera de sentir, pensar y actuar de las personas a partir de su sexo y género es *natural*, o ha sido *construida*? Las preguntas que me formulé eran cosas que supongo que la gran mayoría de las personas que nos dedicamos a estudiar los fenómenos de género nos hemos cuestionado, y puedo decir además que esas mismas preguntas nos han dejado al descubierto a más de una persona. A partir de lo anterior me surgió otra pregunta la cual fue ¿qué pasaría si vamos estudiando poco a poco con el alumnado de preparatoria el cómo nos hemos construido en cuanto al género, desde el estudio de la historia?

La importancia del estudio de la historia de las mujeres y del género en el bachillerato sería tratar de que el alumnado se pregunte y reflexione sobre el por qué pensamos, sentimos y actuamos de determinadas formas a partir de nuestro sexo, género y otras variables que nos interpelan, buscando al mismo tiempo otros

¹ Antes de leer esta tesis, hay dos cosas que debo aclarar a quien la lea en cuanto a la arquitectura que se va a usar en el trabajo:

La primera cuestión es que se va a realizar una adaptación al formato APA en la forma en cómo se citan y referencian a las, los y les autores, ya que se va a incluir el apellido y el nombre completo, dejando de usar solo las iniciales, lo anterior es con la finalidad de hacer visible cuando un texto lo escribe una autora, un autor o un autore. Ejemplo (Butler, J. 2004) pasará a (Butler, Judith. 2004).

objetivos como una cultura libre de violencia, el respeto a la diversidad, y la agencia política por parte del alumnado de preparatoria

Ahora bien, debido a que no soy historiador, sino pedagogo, yo no puedo tener al frente al alumnado de un grupo para enseñarles historia de las mujeres y del género en nivel medio superior, es más, no podría, ya que carezco de muchos de los conocimientos respecto a los fenómenos históricos que al final de cuenta son parte sustancial de la enseñanza de la historia. Lo anterior no significa que no pueda contribuir en una enseñanza de la historia de las mujeres y del género, porque gracias al haber cursado materias tanto en el Colegio de Historia como en el Colegio de Pedagogía, puedo establecer un diálogo entre una pedagogía con perspectiva de género y la historia de las mujeres y del género, lo cual es un ejercicio intelectual que muy poco se ha hecho en nuestra universidad, y que apenas se ven sus primeros esfuerzos.

Dicho lo anterior, esta tesis la escribo tratando de alcanzar un diálogo entre disciplinas, buscando el contribuir a dar más elementos al trabajo hecho por docentes de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, quienes poco a poco comienzan a pensar en estas nuevas perspectivas para la enseñanza de la historia.

Habiendo establecido todo lo anterior, me parece ahora prudente hablar de un aspecto importante para comprender mejor la tesis, y me refiero a cómo está pensado este trabajo, ya que a diferencia de otras tesis, las cuales están planteadas como una investigación en donde su objetivo final es llegar a una o más conclusiones, esta tesis fue diseñada como un material didáctico, algo semejante a un manual que posibilite la planeación de la enseñanza de la historia de las mujeres y del género en la ENP mediante metodología por proyectos, por lo que el objetivo principal del trabajo es dar los elementos didácticos para que dicha metodología pueda realizarse en el aula.

En cuanto a los elementos que se abordarán en el trabajo, son los siguientes cuatro:

Elemento 1) Los aspectos técnicos de la planeación didáctica en la enseñanza: Este elemento hace referencia a todos los saberes técnicos y

disciplinarias que nos permitan establecer el proceso Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación. Para poder construir esta parte, es necesario tener nociones tanto de la psicología como de la didáctica en aspectos como: teorías del aprendizaje, teorías del desarrollo cognitivo, teorías de la enseñanza, teorías de la sociabilización del conocimiento, nociones sobre diseño, ejecución y evaluación didácticas, conocimiento de modelos, técnicas y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, manejo y elaboración de materiales didácticos, etc.

Elemento 2) Aspectos disciplinares para pensar la historia: Este aspecto hace referencia a los saberes propios de la disciplina histórica. Para este punto partiré de los elementos con los que toda producción historiográfica cuenta, los cuales son cuatro elementos.

2.1) Ontología: Se refiere a cuál es el *ser* de la historia como fenómeno y cuáles son sus propiedades. En otras palabras, establece qué es la historia como fenómeno y cuáles son las características de dicho fenómeno

2.2) Epistemología: Este aspecto se refiere a cómo se conoce o cómo se puede llegar a conocer ese fenómeno histórico planteado desde lo ontológico.

2.3) Metodología: Esta es la forma en cómo a partir de la planeación de un *proyecto de trabajo* quienes se dedican a la historia van a generar un producto académico, en otras palabras, es la forma en cómo van a construir el conocimiento histórico. Para esta parte, quien hace historia toma en consideración diversos elementos como las fuentes que se van a usar y cómo las va a utilizar, los objetivos de su trabajo, la delimitación temporal y geográfica de su fenómeno a estudiar, a quiénes va a estudiar y qué quiere saber de tales personas, qué teorías de la historia o de las ciencias sociales va a introducir en el proyecto como categorías de análisis, etc.

2.4) Modélica: Hace referencia a los modelos de representación que se usan al momento de redactar el documento de una investigación histórica. Ejemplos de modélica los encontramos en las corrientes historiográficas, por ejemplo, la historia de las ideas va a hablar sobre los pensamientos e ideologías de grupos de la élite

intelectual en diversas disciplinas, la microhistoria habla de la historia de un poblado, la historia de las mujeres y del género habla de las relaciones de género, así como de la construcción del género de las personas en la historia, el materialismo histórico nos habla del devenir de las personas a partir de una dialéctica de las relaciones económicas, la historia de las mentalidades hablará de las creencias de las personas, la historia decolonial partirá del estudio histórico de las relaciones coloniales, etc.

Elemento 3) Un sentido para la enseñanza a partir de la *filosofía educativa*, la *teoría pedagógica* o alguna *teoría de las ciencias sociales* desde la educación. En la enseñanza no hay una sola persona o institución que determine estos fines, por ejemplo, el gobierno, los organismos internacionales, las instituciones escolares e incluso el cuerpo docente puede configurar diversos fines provenientes de la filosofía educativa, la economía educativa, la administración educativa, la política educativa, la sociología de la educación, etc.

Ejemplos de una filosofía educativa sería tomar las nociones filosóficas de Byung Chul Han, Gilles Deleuze, Judith Butler, Mary Wollstonecraft, etc., y pensarlas en la educación. Desde la teoría pedagógica podríamos tomar nociones para establecer sentidos de la enseñanza a partir de personas como Paulo Freire, Celestin Freinet, Laura Méndez de Cuenca, Rosa Sensat, etc. En lo que respecta a los sentidos desde teorías sociales podemos poner como ejemplos a autores como Michael Apple, Henry Giroux, Pierre Bourdieu que reflexionan desde la sociología de la educación, así como también está el sentido de la calidad educativa, la cual está muy en boga y que viene de la economía educativa.

Elemento 4) El entorno social e institucional donde se desarrolla la enseñanza: Este apartado nos marca las cuestiones contextuales de donde se va a realizar el acto educativo, este elemento es multidimensional, ya que considera: A) La escuela o centro escolar en donde se va a realizar la práctica docente, B) La institución a la que pertenece la escuela, C) El nivel educativo de la institución, D) Ubicación geográfica de la institución, E) La población

que asiste a dicha institución, F) las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la comunidad en donde está la escuela.

En cuanto a la forma en cómo vamos a abordar cada uno de los elementos antes mencionados en el trabajo, será de la siguiente manera:

Nuestro capítulo 1 se concentrará en conocer a la Escuela Nacional Preparatoria como institución, así como a su Colegio de Historia. Como algunos ya advertirán, esto hace referencia a lo que habíamos denominado como nuestro *elemento 4*. Aunque también este capítulo 1 nos ayudará a tener nociones sobre otros elementos. Por ejemplo, el sentido de la enseñanza de la propia institución (elemento 3), así como cuáles son los mecanismos técnicos de enseñanza y aprendizaje que operan desde las nociones de la ENP (elemento 1).

En el capítulo 2 hablaremos de la importancia de una historia de las mujeres y del género en la educación, cómo la piensa la Escuela Nacional Preparatoria en sus programas de estudio, pero sobre todo analizaremos la parte disciplinar de la historia de las mujeres y del género (*elemento 2*), por lo cual abordaremos cómo se ha construido una historiografía desde estas perspectivas. Aunque también a partir de esto disciplinar que veremos, podemos plantear algunos aspectos del (*elemento 3*) que son los sentidos de la enseñanza que devienen desde estas perspectivas historiográficas.

En lo que respecta al capítulo 3, este estará encaminado a explorar de forma profunda los aspectos técnicos del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación (*elemento 1*) de las metodologías por proyectos, la cual fue la estrategia de enseñanza que escogimos para este trabajo. Por lo que de forma extensa hablaremos de los elementos teóricos que nos permita diseñar, implementar y evaluar esta metodología en particular.

En nuestro último capítulo que es el 4, nos centramos en diseñar un ejemplo de cómo se podría desarrollar una *metodología por proyectos* para la enseñanza de la

historia de las mujeres y del género en la ENP a partir de lo visto en los demás capítulos.

Capítulo 1: El contexto institucional y educativo de la Escuela Nacional Preparatoria y su Colegio de Historia

Como ya habíamos mencionado en nuestra introducción, para el desarrollo de cualquier propuesta pedagógica dentro de todo proceso educativo siempre es necesario comprender diversos aspectos contextuales del lugar en donde queremos hacer una intervención². En nuestro caso, como hemos seleccionado a la Escuela Nacional Preparatoria como el espacio en donde vamos a pensar la propuesta, es vital comprender a esta como una institución de carácter educativo, la cual cuenta con una historia, objetivos, una filosofía institucional y que además reglamenta los procesos de enseñanza dentro de sus planteles. El conocimiento de todos esos elementos nos permite comprender el marco bajo el cual podemos pensar y proponer nuevos elementos que permitan fortalecer los procesos educativos dentro de la institución.

1.1. El contexto institucional y educativo de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

1.1.1. La Escuela Nacional Preparatoria en la actualidad: Algunos datos e indicadores para comprender la institución

Lo primero que haremos, es analizar el informe de gestión de la Escuela Nacional Preparatoria (2018) para obtener múltiples datos sobre la situación de la institución en diversos ámbitos de forma general, para así comprender un poco de la situación laboral del cuerpo docente, el nivel de conocimiento respecto a las asignaturas de

² Pensar sobre los aspectos contextuales de la institución educativa es importante para la planeación didáctica, ya que estas condiciones determinan de lleno la experiencia educativa que se quiere construir. Es por ello que se requiere conocer cómo se plantea la operatividad didáctica de la institución educativa, que valores persigue dicha institución, cuáles son sus problemáticas internas, así como también es importante tener un balance respecto al cuerpo docente y el alumnado, para así poder reconocer las potencialidades y límites que puedan afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

quienes ingresan a la preparatoria, así como la eficiencia educativa del alumnado dentro del plan de estudios. Los datos anteriores nos ayudarán a conocer un poco al alumnado y a quienes enseñan en la ENP, ya que estos en conjunto son quienes van a realizar las metodologías por proyectos.

El primer ámbito a resaltar dentro del documento revisado es el de la docencia, en donde se nos muestra que la mayoría de docentes son de asignatura, representando casi el 85 % de toda la planta docente, además que hubo un decremento en docentes de carrera, lo anterior tiene un impacto significativo, ya que muchas veces cuando el profesorado es contratado por asignatura tiene que tener muchos grupos, o buscar otras opciones laborales aparte de la docencia dentro de la ENP para poder sostenerse económicamente. Además de lo anterior, los grupos en los que enseña el profesorado del colegio de historia son de más de 40 estudiantes. Todo anterior impacta al profesorado en los tiempos que le puede destinar a desarrollar propuestas pedagógicas, e igualmente representa sobre carga e inseguridad laboral, afectando así el proceso de enseñanza.

Sobre algunos datos generales de la población escolar que podemos destacar, es que en los últimos exámenes diagnósticos de conocimientos realizados a quienes recién ingresaban a la ENP, la asignatura en donde mostraban un menor dominio de conocimiento era en Historia Universal. Existe un mayor reto para quienes enseñan en el Colegio de Historia al momento de dar sus asignaturas, ya que es el área en donde quienes ingresan cuentan con mayores deficiencias.

En lo que respecta a quienes egresan de la ENP, hay una eficiencia curricular terminal de 58 % para el alumnado que concluye sus estudios en tres años, y una eficiencia curricular terminal del 74 % para quienes concluyen sus estudios en cuatro años. Lo anterior nos indica que hay diversos conflictos internos y externos a la propia institución que se necesitan resolver para mejorar los procesos de enseñanza. Por lo que en el caso de las situaciones internas, el proponer otras formas de enseñanza como las metodologías por proyectos podría ser una alternativa para mejorar la eficiencia terminal.

En lo que respecta a la reprobación dentro de los planteles, el índice de reprobación general fue del 17 % para todos los planteles, pero haciendo un análisis a cada uno de ellos, nos encontramos que los planteles 1, 4 y 7 son los que presentan los mayores índices de reprobación con un 21 %, 23 % y 22 % respectivamente. Mientras que los planteles con menor índice de reprobación fueron los planteles 6 y 2, en donde su índice de reprobación fue de 12 % y 15 % respectivamente, en cuanto a los planteles 3, 5, 8 y 9, presentaron un índice de 17 %, 16.25 %, 19.5 y 17 % respectivamente. Los datos de reprobación en los planteles nos indicarían cuáles son las escuelas en las que el alumnado presentan las mayores dificultades para poder acreditar sus asignaturas, en donde si bien hay diversas causas, estos centros educativos necesitan promover diversas estrategias en favor de reducir su índice de reprobación, y por lo tanto quienes enseñan en estos planteles deben prestar mayor atención a su proceso de enseñanza.

En cuanto a los índices de reprobación por asignatura, nos encontramos que los seis con mayor índice de reprobación son el Colegio de Letras Clásicas con el 21 %, Colegio de Estéticas y Artísticas con el 18.5 %, Colegio de Matemáticas con el 17.5 %, Colegio de Literatura con el 16.5 % y el Colegio de Física con un 15.5 %. En cuanto al Colegio de Historia, su índice de reprobación en ordinarios es del 15 %, lo que lo posiciona como el octavo colegio con mayor índice de reprobación de los 21 colegios que conforman la ENP, situación que debe tomarse en cuenta.

Respecto a la reprobación en exámenes extraordinarios, las asignaturas que presentan los mayores índices de reprobación son Física III, Matemáticas IV, Matemáticas V, Astronomía y Geografía, mientras que Historia Universal III se encuentra como la octava materia con mayor índice de reprobación en extraordinario. Lo anterior es un punto de atención, sobre todo para docentes de dicha asignatura, ya que las otras materias del Colegio de Historia no presentan un índice de reprobación en extraordinario tan alto.

Ya conociendo un poco del contexto del alumnado y docentes de la Escuela Nacional Preparatoria, pasaremos a analizar el marco pedagógico de la preparatoria bajo el cual rige su enseñanza³.

1.1.2. Los marcos pedagógicos de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

1.1.2.1. Los objetivos educativos de la ENP

Lo primero que tenemos que observar para poder comprender los marcos pedagógicos de cualquier institución es ver sus objetivos, sobre todo los educativos, los que en el caso de la preparatoria están expresados en su documento *Modelo educativo de la ENP* (s/f), que dice lo siguiente:

La formación integral del educando: aquella que le proporcione elementos cognitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria. (p. 1)

Lo primero a resaltar de la cita es que la ENP plantea una educación integral de las personas, ya que sus objetivos educativos están encaminados hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. La ENP busca una educación que vaya más allá del conocer y se preocupa también de las habilidades que pueda desarrollar el alumnado, así como en las actitudes que pudieran desarrollar.

Siguiendo con la cita, el modelo de la ENP plantea que mediante los conocimientos, habilidades y actitudes se debe de llegar a la comprensión de su propio medio en cuanto a lo natural y lo social. Lo anterior se ve reflejado en el diseño de su Plan de Estudios, en donde en las asignaturas de cuarto y quinto año hay materias tanto de

³ Si bien me hubiera gustado profundizar en los aspectos de infraestructura dentro de la ENP, esa información no está disponible al público.

ciencias físico-matemáticas, ciencias químico-biológicas, así como ciencias sociales y humanidades, lo que nos demuestra que la formación en la ENP al menos en su núcleo básico es holística.

Otro aspecto para resaltar dentro de la misma cita es que la ENP dentro de sus objetivos está un aspecto político-educativo, ya que se está pensando en una formación que tienda hacia la participación crítica y colaborativa del estudiantado en la sociedad.

Siguiendo con los objetivos educativos de la ENP, se plantea en el mismo documento que:

Dicha formación integral busca fortalecer el perfil del egresado, de acuerdo con los requerimientos que demandan los estudios superiores en general y los de cada área de formación académica en particular, en términos de valores y actitudes que suponen una formación social y humanística básica (científica, lingüística, histórica, económica, política y artística). (p.1)

El párrafo citado anteriormente hace referencia a lo que acontece específicamente en el último año del bachillerato, ya que es a partir de ese ciclo escolar cuando al alumnado se les divide por áreas de conocimiento⁴. El modelo educativo de la ENP se plantea de tal forma que durante el sexto año quienes estudian ahí adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les ayuden con los retos educativos presentes en cada una de las disciplinas que se ofertan en el nivel superior.

Haciendo un resumen esquemático de los objetivos principales de la ENP, se plantean cuatro ejes esenciales:

- 1) Una educación integral que se piense en conocimientos, habilidades y actitudes.
- 2) Una educación que permita comprender la realidad desde una mirada holística.
- 3) Una educación que sirva para una participación y crítica de la sociedad.

⁴ Las áreas de conocimiento son: 1) Área 1: Ciencias físico-matemáticas y las ingenierías, 2) Área 2: Ciencias médico, biológicas y químicas, 3) Área 3: Ciencias sociales y administrativas, 4) Humanidades y Artes.

- 4) Una educación que le brinde al alumnado conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan insertarse al nivel superior.

Estos elementos resaltados son los objetivos básicos que deben de guiar todos los procesos de enseñanza dentro de la ENP, y cualquier planeación o propuesta que se realice. Por lo que toda educación en la preparatoria tiene que ser integral para la persona, debe de permitir la comprensión del medio, así como dotar de elementos para una participación ciudadana, además que le brinde al alumnado herramientas para cursar los estudios superiores.

1.1.2.2. Elementos didácticos que guían la enseñanza dentro de la ENP

Para guiar los procesos de enseñanza dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, en el mismo documento *Modelo Educativo ENP (s/f)* se menciona que la institución tiene un enfoque metodológico sobre la enseñanza, que comprende diversos elementos que ayudan a guiar las nociones didácticas. A partir de una síntesis del documento, podemos decir que los elementos que guían la enseñanza en la ENP son:

1. La enseñanza estará centrada en el alumnado y en sus actividades, por lo que el alumnado se vuelve el centro de todo el proceso de enseñanza.
2. Se promoverá un aprendizaje sistemático, explícito y práctico guiado en competencias⁵, que permitan la identificación, planteamiento y resolución de problemáticas, así como otras habilidades como indagación, organización e interpretación de la información.
3. Se tenderá hacia una construcción progresiva del conocimiento, en donde se puedan integrar las nociones básicas de cada una de las áreas de conocimiento, además que se buscará que el alumno reconozca diversas

⁵ Respecto al modelo por competencias, si bien esta explicitado dentro del modelo educativo, no necesariamente el profesorado plantea su enseñanza desde ese modelo.

problemáticas epistemológicas y disciplinares de los cuerpos de conocimiento que se le presenten.

4. Las actividades planeadas deben de buscar en el alumnado el desarrollo progresivo de lenguajes que les permitan aprender de forma autónoma, así como reflexionar y realizar síntesis. Todo lo anterior de forma individual y colectiva.
5. Los contenidos que se enseñan se deben conceptualizar de tal forma que estos busquen el desarrollo de competencias, (habilidades, actitudes y conocimientos), que favorezcan a la autonomía y que busque lo formativo en lugar de lo informativo.
6. La selección de contenidos debe de permitir vincular los conocimientos con problemáticas específicas de estudio por cada disciplina, permitiendo al alumnado construir un aprendizaje coherente y significativo en cada materia.
7. La organización curricular debe de buscar que se hagan compatibles las acciones de estudiantes y de docentes en lo que respecta a la construcción del conocimiento.
8. Se debe promover que en el proceso de enseñanza se logre identificar y definir los ejes conceptuales y metodológicos mediante los cuales se articula el conocimiento, permitiendo identificar los cortes, nexos, continuidades y complejidades dentro de las asignaturas, así como dentro de la lógica del plan de estudios.
9. La evaluación debe de estar basada en la construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan una alta integración de los fenómenos de estudio, de las nociones básicas de la disciplina que se estudia, así como la vinculación con aspectos que le den como resultado un aprendizaje significativo al estudiante.

Haciendo una síntesis de los puntos anteriores, se esperaría que la enseñanza dentro de la ENP se centre en el alumnado y sus problemáticas contextuales, siendo estas el eje que rige la enseñanza. Dicha enseñanza debe, desde el desarrollo de

competencias, permitir que el alumnado obtenga habilidades de identificación, planteamiento y resolución de problemas.

La enseñanza debe tender hacia la construcción progresiva de conocimiento, tanto individual como colectivo, permitiendo la síntesis de información y su reflexión. También dentro de la construcción del conocimiento, se debe de dar importancia a que el alumnado adquiera diversos tipos de lenguajes propios de cada disciplina, los que les permitan introducirse en el estudio de estas.

Las actividades dentro del aula deben de pensar a quienes estudian como seres que necesitan desarrollar conocimientos, pero además habilidades y actitudes, las cuales dependen de los objetivos educativos. Otro aspecto importante es vincular el estudio de las disciplinas con las problemáticas que le interesan a cada una de estas.

Por último, la evaluación debe partir en la construcción progresiva de los productos que vaya realizando el alumnado, dígase trabajos, proyectos, investigaciones, ensayos, reflexiones, etc. En estas evaluaciones se deben tomar como criterios los conocimientos, habilidades y actitudes básicas de cada disciplina, así como la capacidad del alumnado de vincular dichas competencias básicas con el estudio del entorno.

Es importante conocer y comprender los aspectos antes mencionados para desarrollar estrategias y técnicas didácticas en cualquier asignatura de la ENP, ya que dichos elementos guían la planeación, ejecución y evaluación que se realice en cualquier proceso de enseñanza en la preparatoria. Además, estas pautas son la base metodológico-institucional de toda didáctica específica que se lleve a cabo en la preparatoria en cualquiera de sus asignaturas.

1.1.2.3. El perfil de egreso y las etapas formativas en la Escuela Nacional Preparatoria

Para conocer más a fondo cómo se piensa y opera la enseñanza dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, es necesario conocer los perfiles terminales e intermedios, ya que en estos quedan expresados el ideal a seguir en cuanto a las cosas que pueden realizar quienes egresan de la institución, y las cosas que se espera que hagan al finalizar cada ciclo escolar. En cuanto al *perfil de egreso* de la ENP (2015) podemos decir que este documento marca que el alumnado ha de⁶:

En materia de conocimientos:

- Poseer los conocimientos básicos constitutivos de los diversos campos de conocimiento, con un enfoque integral, para cursar con éxito sus estudios en instituciones de educación superior.
- Comprender la dinámica y la complejidad de las acciones humanas en sus dimensiones política, económica, social, histórica, psicológica, ética y estética, para elaborar una interpretación global de la sociedad actual y valorar el impacto de sus acciones.
- Distinguir los principios, técnicas, métodos y fundamentos esenciales de la investigación científica para aplicarlos al estudio e interpretación del discurso científico y de los fenómenos naturales, sociales y humanos de su entorno.
- Conocer los lenguajes, códigos, modelos y formas básicas de expresión de las lenguas nacionales y extranjeras, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales, las artes y las humanidades, para aplicarlos en la abstracción, conceptualización y comunicación de sus ideas y conocimientos.
- Distinguir los procedimientos de búsqueda, selección y organización de la información procedente de diversas fuentes y campos disciplinares, para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, comunicación y conocimiento de la realidad.

En materia de habilidades:

⁶ Los puntos expuestos son una síntesis de los documentos revisados

- Aplicar de manera autónoma, en contextos y situaciones diversas, habilidades superiores de pensamiento y estrategias para organizar y llevar a cabo su aprendizaje individual, trabajar de forma colaborativa y continuar aprendiendo por sí mismo a lo largo de la vida.
- Realizar proyectos de investigación innovadores o creativos, individuales y colaborativos, orientados a la solución de problemas relativos al conocimiento y cuidado de su persona, sociedad y ambiente, a la identificación de riesgos y necesidades que afectan a su presente, así como a la previsión de las dificultades futuras en su entorno.
- Plantear soluciones a problemas característicos de su entorno natural y social actual, y, en su caso, prevé los de su futuro, mediante la aplicación de principios, métodos, procedimientos, técnicas y lenguajes de una o más disciplinas.
- Ser capaz de comprender textos en español, inglés u otra lengua extranjera que se imparte en la Escuela Nacional Preparatoria, haciendo uso de recursos escritos, orales y multimedia.
- Comprender e interpretar distintos tipos de textos y expresarlos en situaciones comunicativas diversas, a partir de diferentes géneros discursivos y recursos, aplicando el lenguaje de las ciencias, las humanidades y las artes.
- Se informa, se comunica y participa en ambientes virtuales apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para favorecer su proceso de aprendizaje y construir conocimientos, al mismo tiempo que aplica nociones relativas a las características de los recursos digitales disponibles y sus protocolos de uso.

En materia de actitudes:

- Actuar como ciudadano comprometido, solidario y responsable con la sociedad de su país y del mundo, consciente de sus problemas y desafíos, con iniciativa para participar en la solución y prevención de los mismos.

- Poseer una mentalidad flexible, sustentada en la crítica, abierta a la innovación, así como a la diversidad de ámbitos, circunstancias y perspectivas que deba afrontar. Mostrar disposición para desarrollar tareas de liderazgo, colaboración e integración en grupo, que favorezcan el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la generación del conocimiento.
- Respetar las diferencias políticas, ideológicas, raciales, religiosas y de género, entre otras, al relacionarse con otras personas.
- Asumir la importancia de los derechos humanos, el respeto a la diversidad, la confianza en sí mismo y en los demás, la tolerancia y la búsqueda de consensos mediante el diálogo, como vía para la convivencia y la resolución de conflictos.
- Apreciar y preservar la expresión de las ideas, experiencias y emociones que se transmiten a través de las diferentes manifestaciones artísticas y patrimonio cultural de su país y el mundo.

Cuando una persona egresa de la Escuela Nacional Preparatoria se esperaría que alcance lo planteado en el perfil de egreso, pero para llegar a ello, el Plan de Estudios de la ENP establece una estructura y lógica en los contenidos, objetivos y estrategias en el proceso de enseñanza, que se puede observar en las que se denominan *etapas formativas*, de ellas cada una corresponde a un grado escolar y contienen a su vez un *perfil intermedio* que corresponde a lo esperado por el alumnado al finalizar cada ciclo escolar.

Etapa formativa del *cuarto año (introducción)* según las adaptaciones curriculares del 2015⁷

- Conoce y maneja diferentes tipos de texto atendiendo las características y funciones que los distinguen, así como el campo de conocimiento con los que se relacionan.
- Conoce distintos géneros para la exposición académica y, de entre estos, produce, al menos, escritos monográficos.

⁷ Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2015). *Perfil intermedio cuarto año*

- Comprende los procedimientos básicos para plantear proyectos de investigación científica y humanística, a partir del análisis de estrategias metodológicas centradas en el conocimiento de los problemas de su realidad.
- En esta etapa formativa, como logro mínimo, busca y selecciona información en textos de divulgación.
- Selecciona, analiza y organiza información procedente de distintas fuentes a partir del planteamiento anticipado de problemas a resolver o suposiciones acerca de su entorno, para explicar o argumentar posibles soluciones y demostrar y verificar sus causas y posibles repercusiones en el futuro.
- Resuelve problemas técnicos básicos o simples al usar programas y equipos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación y al procesamiento de datos.
- Comprende y aplica criterios de búsqueda, administración y procesamiento seguro, legal y ético de la información tratada a través de las tecnologías de la información y la comunicación de uso extendido en la sociedad, particularmente de aquellas que facilitan el aprendizaje.
- Comprende los procesos sociales de su entorno y reflexiona acerca de los cambios que han ocasionado, así como de los problemas que han generado en el mundo actual, desde una perspectiva global e integral, al tiempo que se apropia de los conceptos clave, lenguajes, categorías, métodos y teorías de los diferentes campos de estudio de las disciplinas sociales que cursa.
- Se mantiene informado acerca de los problemas y temas políticos, económicos, sociales y culturales de su realidad social.
- Distingue y aprecia, con sentido crítico y estético, las técnicas, recursos y convenciones básicas de los diferentes lenguajes artísticos, así como las manifestaciones artísticas más destacadas del patrimonio cultural de su país y del mundo.

Etapa formativa de *quinto año (Profundización)* según las adaptaciones curriculares del 2015⁸

- Identifica, comprende y organiza información en función de los diferentes tipos de texto que pueden ser tratados en los diferentes campos de conocimiento, considerando la naturaleza del discurso científico, social y humanístico.
- Produce textos para apoyar su proceso de aprendizaje y analizar su entorno.
- De entre los diferentes géneros para la exposición académica, produce además de monografías, reseñas de textos científicos o literarios, así como comentarios a partir de textos y elaboración de ensayos escolares.
- Se introduce en el diseño de proyectos de investigación, de manera individual o colaborativa, integrando los elementos básicos para explicar o interpretar con rigor científico los procesos o fenómenos naturales, sociales, físicos y humanos de su contexto y prever los de su futuro. Para ello, además de buscar y seleccionar, analiza la información proveniente de textos de divulgación.
- Utiliza de manera autónoma y efectiva, estrategias de búsqueda avanzada de textos, gráficos, imágenes, recursos multimedia, bases de datos, tutoriales, programas de uso libre y otros recursos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación, para resolver necesidades específicas de aprendizaje, manejo de información, intercambio de conocimientos y solución de problemas.
- Analiza las particularidades de los procesos y problemas de su realidad histórico-social y esboza propuestas de solución o de prevención de riesgos sociales, en un marco de referencia mundial, nacional y local, que tome en cuenta los lenguajes, métodos, técnicas y reglas básicas de investigación de las ciencias sociales que cursa.
- Explica los grandes temas y problemas contemporáneos de la sociedad de la que forma parte y contribuye a la construcción de su identidad y conciencia

⁸ Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2015). *Perfil intermedio quinto año*

nacional, así como a la conformación de una cultura ciudadana, para intervenir de manera crítica en los procesos de transformación que sean convenientes para su futuro.

- Comprende y valora la creatividad y el sentido implícito en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos propios de la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, incluyendo las de carácter popular.

Etapa formativa de *sexto año (propedéutico)* según las adaptaciones curriculares del 2015⁹

- Interpreta y escribe diferentes tipos de texto tomando en cuenta la intencionalidad u objetivo comunicativo, el campo de conocimiento, la estructura textual del discurso disciplinario que corresponda y el destinatario o ámbito al que están dirigidos.
- Elabora ensayos argumentales para la defensa de ideas o tesis propias sobre la base de realización de monografías, reseñas de textos científicos o literarios y comentarios críticos de los textos especializados de la disciplina.
- Desarrolla proyectos de investigación, individuales y en grupo, considerando la naturaleza teórica, metodológica y conceptual del campo de conocimiento tratado en las asignaturas que cursa, las características de los procesos, fenómenos o problemas de estudio y las posibles repercusiones de estos en el futuro.
- Maneja con eficacia herramientas de productividad en línea para la realización y publicación digital, individual o colaborativa de sus productos de investigación, representaciones gráficas, textos, multimedia y otros recursos propios del campo de conocimiento y de las intenciones de comunicación que correspondan.
- Aplica el conocimiento adquirido sobre los procesos relevantes de su entorno social mediante la realización individual o colaborativa de proyectos

⁹filosofía clásica, así como otros autores clásicos de la filosofía occidental. Esas lecturas los llevó a tener fuertes críticas hacia el positivismo, en tanto que lo veían como una forma reduccionista de ver la realidad. *Perfil intermedio sexto año*

orientados al análisis de problemas y temas transversales, así como a la elaboración argumentada de propuestas de solución o de prevención, con una perspectiva propia de la construcción del conocimiento de lo social.

- Analiza las relaciones existentes entre la evolución del pensamiento, las características de las manifestaciones artístico-culturales y el desarrollo de la sociedad en determinada época, sin perder de vista la importancia de la capacidad creativa, expresiva y comunicativa de las distintas expresiones culturales.
- Realiza, con fines comunicativos o artísticos, creaciones y proyectos personales o colectivos, a partir del conocimiento que posee respecto del pensamiento, la literatura, la tecnología, el arte y otras manifestaciones culturales de su país y del mundo.

Las etapas formativas contienen los perfiles intermedios por grado deben de estar reflejadas en los diseños de cada uno de los programas de asignaturas, así como en las estrategias de enseñanza que se apliquen en cada año escolar. Por lo que estas etapas formativas serán las guías sobre cuál debe ser el nivel de dominio de ciertas habilidades y conocimientos deseado en cada grado escolar en la ENP.

A forma de síntesis de todos los aspectos pedagógicos que hemos mencionado, podemos decir que para poder enmarcar cualquier propuesta didáctica dentro de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, sin importar la asignatura y grado escolar, se deben de tomar en cuenta tres aspectos esenciales.

- A) Los objetivos educativos del plan de estudios de la ENP.
- B) Los marcos didáctico-metodológicos para operar la enseñanza en la ENP.
- C) Los perfiles de egreso y las etapas formativas en el plan de estudios de la ENP.

Los objetivos educativos generales le darán el sentido educativo general a todo proceso de enseñanza dentro de la ENP. Los marcos didácticos-metodológicos serán la guía bajo la cual se desempeñará todo proceso de Enseñanza-Aprendizaje-

Evaluación. Los perfiles de egreso y las etapas formativas nos marcarán los ideales a alcanzar en el alumnado, y cómo a partir de cada año cursado se puede ir concretando dicho proyecto.

Conocido ya el marco institucional general de la Escuela Nacional Preparatoria, nos enfocaremos ahora en comprender aspectos pedagógicos e institucionales del Colegio de Historia de la ENP.

1.2 El contexto institucional y educativo del Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

1.2.1. El contexto de la enseñanza en el Colegio de Historia:

Si bien en los últimos años no se ha hecho una nueva evaluación diagnóstica sobre la situación de la enseñanza en el Colegio de Historia de la ENP, quiero presentar la última evaluación que se realizó en 2013, que da puntos de referencia importantes sobre algunas formas en cómo se daba la enseñanza en el Colegio de Historia, y que sin duda, se siguen encontrando en los procesos de enseñanza actuales. Lo anterior lo podemos corroborar a partir del diálogo sobre los procesos de enseñanza en los planteles de la ENP de la UNAM con personas que pertenecen al cuerpo docente del Colegio de Historia de la ENP¹⁰.

El documento a analizar es el *Repositorio del seminario general de análisis de la enseñanza: diagnóstico de la enseñanza y el aprendizaje en el Colegio de Historia* (2013), el cual se divide en tres partes: *fortalezas, debilidades y aspectos deseables a desarrollar dentro de la enseñanza*. El comprender las *fortalezas* nos permite conocer aquellos aspectos que el Colegio de Historia de la ENP hace bien. En cuanto a las *debilidades*, estas nos marcan cuestiones a cambiar, en específico en ámbitos en donde pueden presentarse problemas. Sobre *los aspectos deseables a*

¹⁰ Respecto a esta evaluación, esta sirvió para formular los nuevos programas de estudio del año 2018. La razón por la que no se utilizó una evaluación más actualizada es debido a que si bien existen dichos documentos, estos no están disponibles al público.

desarrollar, estos, son prácticas positivas dentro de la enseñanza que se espera sean logrados dentro del aula por parte del profesorado en un futuro.

Cada una de las secciones se divide en cuatro ámbitos que son: *Contenidos*, *enfoque disciplinar*, *enfoque psicopedagógico*, y *metodología de la enseñanza*.

- En cuanto a los *contenidos*, en esta evaluación nos muestran aspectos referentes a los temas que aparecen en los programas de estudio, además que se menciona cómo se manejan dichos temas dentro de las asignaturas.
- Sobre *el enfoque disciplinar*, este hace referencia a la forma en cómo se da tratamiento a la disciplina de la Historia dentro de los programas de asignatura.
- El *enfoque psicopedagógico* está relacionado con la forma en cómo se logran ciertos tipos de aprendizaje a partir de la selección de modelos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, la relación entre el constructivismo y el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo o la capacidad de problematizar.
- La *metodología de enseñanza* se refiere a cómo se da la operatividad de los enfoques didácticos dentro del aula.

Haciendo ahora la síntesis del repositorio podemos resaltar los siguientes puntos:

Fortalezas:

A) Contenidos:

- Los programas incluyen algunos contenidos que favorecen el análisis de procesos históricos y la explicación del presente social.
- El programa tiene un enfoque constructivista.
- Los programas permiten realizar un ejercicio de reflexión histórica inductiva-deductiva.
- Pertinencia de las materias de Historia Universal e Historia de México que le proporcionen al estudiante un panorama amplio del contexto nacional e internacional.

- Desarrollo de habilidades relativas a la comprensión de la sociedad a partir del estudio de la historia.

B) Enfoque disciplinar

- Los programas reconocen las diversas formas de abordar el estudio de lo histórico-social.
- Enseñar a la historia como un proceso.

C) Enfoque psicopedagógico:

- El papel del cuerpo docente se fortalece, se convierte en guía del aprendizaje de sus estudiantes. Se propone que el alumnado sea autodidacta, y que logre construir ambientes que favorezcan aprendizaje activo y colaborativo.
- Formación de un alumnado crítico, analítico y reflexivo.
- Inclusión de actividades que favorezcan el manejo de conceptos clave.
- Reconocimiento de fuentes primarias y secundarias.
- Se busca que el alumnado logre consolidar una concepción del mundo en la que valore los principios tales como progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

D) Metodología de enseñanza:

- El cuerpo docente como guías y motivadores del aprendizaje.
- Se plantean la investigación, la búsqueda y ordenamiento de información, la exposición de las ideas principales, el trabajo en equipo y el hábito de la lectura.

Debilidades:

A) Contenidos:

- No hay criterios unificados respecto a los contenidos, aun teniendo programas de asignatura, ya que cada docente da mayor prioridad o importancia a temas diferentes.
- Procesos históricos no holísticos, centrándose en la mayoría de las ocasiones en procesos político-militares y económicos en la historia.

- Parece que se prioriza lo memorístico sobre la construcción de conocimientos.
- Existe un exceso de información, a veces desarticulada, que no identifica claramente lo que se debe enseñar.
- No siempre se sigue una secuencia histórica adecuada.
- Predominio de contenidos conceptuales que dejan a un lado los contenidos procedimentales y actitudinales.
- Existe desequilibrio entre tiempos didácticos, contenidos, desarrollo de estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- No hay un uso claro de las categorías históricas, por lo que no se tiene una metodología unificada y clara para el alumnado.
- No hay una interrelación clara entre las asignaturas subsecuentes y antecedentes dentro del Colegio de Historia.
- Falta enfatizar el uso de conceptos clave a lo largo de todo el programa para retroalimentar lo aprendido.
- No hay relación pasado-presente a pesar de que se señala como algo primordial en el aprendizaje histórico dentro de la presentación del programa de estudios.
- Los programas se basan en la comunicación y acumulación de datos alejados de la vida cotidiana del alumnado.
- No se fomenta el manejo de diversas fuentes.
- Falta de interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza.

B) Enfoque disciplinar

- No existe un trabajo interdisciplinar como parte de la enseñanza.
- Se plantea el conocimiento histórico como un conjunto de datos aislados que constituyen solo fechas, nombres y detalles del pasado.
- Enfoque personalista del pasado, pues se destacan más individuos que la colectividad.

- Consideración mecanicista, lineal y azarosa de los acontecimientos, descuidando el valor del estudio sincrónico.

C) Enfoque psicopedagógico:

- Dificultad para integrar lo conceptual y lo formativo (habilidades y actitudes)
- Dificultad para integrar el enfoque pedagógico del modelo educativo de la ENP en las clases

D) Metodología de enseñanza

- En los programas de asignatura no se incluyen estrategias de enseñanza, solamente se menciona aquello que se espera que logre aprender el alumnado.
- Es muy complicada la posibilidad de un conocimiento histórico a partir de la investigación científica.
- Hay una escasez de evaluación desde la noción de la evaluación de los procesos
- Carencia de actividades orientadas al análisis de problemas clave para la sociedad actual y el desarrollo de la investigación histórica.
- Son pocas las actividades orientadas al trabajo colaborativo y con distintas fuentes de información.
- La mayoría de las estrategias de enseñanza-aprendizaje plantean pocas alternativas y muchas no logran el grado de profundidad o complejidad que se requiere para que el alumnado logre la interpretación de los procesos históricos.

Aspectos deseables a desarrollar para la enseñanza y el aprendizaje de la historia:

A) Contenidos:

- Los contenidos deben permitir al estudiante el aprendizaje de procesos históricos, lo que debe incluir factores multi causales, así como ejes transversales con otras asignaturas de historia.
- Reconocer diversas formas de abordar el estudio de lo histórico-social.

- Poder utilizar los conocimientos nuevos y poderlos interconectar con los conocimientos previos
- Auxiliar al estudiante en la comprensión del conocimiento y realidad histórica, proporcionando herramientas para que se integren de manera sistemática en sus procesos de aprendizaje.
- Hacer explícito el uso de las categorías históricas.
- El proceso de enseñanza aprendizaje debe centrarse en los valores, sobre todo en aquellos que se centran en un bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona, y la convivencia solidaria en la sociedad caracterizada por la justicia y la democracia.
- Capacidad de relacionar contenidos entre las diferentes asignaturas del Colegio de Historia
- Vincular pasado y presente de forma explícita.
- Los contenidos declarativos se deben articular en torno a los problemas clave de la sociedad actual y también en torno a ejes temáticos que permitan una comprensión global del acontecer histórico.
- Puntualizar cuáles son los contenidos básicos, en calidad y cantidad, acordes a la problemática nacional y mundial.
- Plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan a los alumnos adquirir las destrezas o habilidades necesarias para su desarrollo intelectual.
- Impulsar el uso de TIC's
- Impulsar la investigación del alumnado y docentes
- Propiciar el contacto con las universidades y los centros de investigación.
- Plantear los contenidos como problemas y no como temas, puesto que ello exige comprensión y evaluación crítica.

B) Enfoque disciplinar:

- Se debe promover un aprendizaje de la historia integral y científica, así como interdisciplinaria.
- Impartir una historia global o total que integre los diversos aspectos de la vida humana como parte de un proceso continuo de cambios, continuidades y rupturas.
- Debe enfocarse en una educación integral (saber conocer, saber ser, saber hacer), con un enfoque científico de la historia que incluya el aprendizaje y utilización de sus categorías.
- Proponer al alumno una nueva manera de entender, conocer y comprender la historia a partir de aprovechar el estudio con TIC's.
- Respeto a la libertad de cátedra.
- Se requiere, una serie de competencias que permitan el aprendizaje autónomo del estudiantado.
- Se requiere que se cuente con competencias que le permitan aprender, analizar y transformar la realidad física y social.
- Se debe buscar que se desarrollen habilidades de respeto a las demás personas, así como promover el trabajo de equipo y la comunicación con otras personas.
- Énfasis en el uso de recursos diversos, no solo el libro de texto y las TIC's.

C) Enfoque psicopedagógico:

- Relacionarse con sus comunidades de forma personal y digital e interactuar con personas de diferentes culturas.
- Seguir aprendiendo durante toda su vida.
- Activar su propia capacidad mental y que ejercite su creatividad.
- Promover a pensar, formular, buscar, descubrir, etc.
- Se deben aprovechar todas las herramientas disponibles para obtener información.
- Enseñar a buscar y aprovechar de manera crítica y selectiva la información y el conocimiento disponibles; a identificar, producir y

difundir información, conocimientos y saberes; a desarrollar el pensamiento autónomo.

- El alumnado debe de aprender a seleccionar información, a saber comprenderla, redactarla y analizarla.

D) Metodología de enseñanza:

- Incluir las TIC y dar espacios para el trabajo colaborativo, así como el ejercicio del pensamiento crítico, no olvidando la relación con el presente.
- Para que el aprendizaje de la historia sea significativo y se comprenda a esta como una ciencia es necesario incorporar la investigación histórica, lo que acercará al alumno al conocimiento de la metodología científica de la historia.
- Uso educativo de las TIC no solo como fuentes de información, sino también como medio de construcción, comunicación y gestión del conocimiento.
- Las actividades se deben articular en función de la metodología de construcción del conocimiento de la disciplina, ya que esta promueve el aprendizaje de habilidades específicas.
- Uso de Internet y de soportes y ordenadores digitales.
- Énfasis en la interdisciplinariedad.
- El uso de las TIC podrá apoyar de gran manera al curso de Historia.
- Proponer en los programas diseños de estrategias que sirvan de modelo al profesor, siempre con respeto a la libertad de cátedra, aspecto esencial de nuestra Universidad.
- El alumnado sea copartícipe responsable de su proceso de aprendizaje.

Todos los elementos presentados en este apartado son útiles y deben ser retomados para la construcción de las estrategias de enseñanza, ya que al tomar en cuenta los elementos como los problemas de enseñanza que existen en el

Colegio de Historia de la ENP nos permite crear estrategias que busquen resolver dichas problemáticas.

1.2.2. Los nuevos programas de asignatura del Colegio de Historia de la ENP

Ahora pasaremos a *analizar* diversos elementos de los programas de asignaturas del Colegio de Historia para *observar* cómo se propone dar el proceso de enseñanza en las asignaturas, para así proponer en los capítulos subsecuentes de este trabajo elementos teóricos y metodológicos enmarcados en la perspectiva operativa del Colegio de Historia. Cabe resaltar que los únicos programas que vamos a analizar son el de Historia Universal III, Historia de México II e Historia de la Cultura.

Datos generales de las asignaturas

Asignatura	Historia Universal III	Historia de México II	Historia de la Cultura
Grado en el que se imparte	Cuarto	Quinto	Sexto
Créditos	12 créditos	12 créditos	12 créditos
Área del conocimiento	Histórico-social	Histórico-social	Histórico-social
Modalidad	Curso	Curso	Curso
Carácter de asignatura	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio de Área IV
Horas a la semana	3 horas (3 teóricas/ 0 prácticas)	3 horas (3 teóricas/ 0 prácticas)	3 horas (3 teóricas/ 0 prácticas)
Horas al Año	90 horas	90 horas	90 horas
Seriación	Antecedente: Ninguna	Antecedente: Historia Universal III (indicativa)	Antecedente: Historia de México II (indicativa)
	Subsecuente: Historia de México II (seriación indicativa)	Subsecuente: Historia de la Cultura (indicativa)	Subsecuente: Ninguna

Conocer el número de horas que tiene anualmente una asignatura nos ayuda a planear de mejor forma de cuánto tiempo disponemos para trazar un proyecto educativo, ya que uno de los retos más grandes siempre es abordar la mayoría de las temáticas presentadas en los programas de asignatura, y claro, cuando se trata de desarrollar propuestas como la de los posteriores capítulos siempre es importante considerar el tiempo total del curso para que así se pueda integrar con éxito.

Respecto a si una materia tiene una modalidad de *curso o taller*, nos marca el grado en que se deben de atender las cuestiones teóricas y prácticas propuestas dentro del proceso de enseñanza, y en el caso de las asignaturas que analizamos, todas son cursos, lo que indica que el peso teórico es mayor, aunque no se debe de olvidar que el proyecto educativo de la ENP y su Colegio de Historia espera que el alumnado adquiera diversos tipos de habilidades y actitudes.

El hecho de poder ver en qué año se enseña cada asignatura nos permite planear las actividades conforme a las etapas formativas propuestas en el plan de estudios, todo con el fin de concretar dentro de cada estudiante el proyecto que tiene la ENP puesto en sus objetivos educativos generales.

1.1.2.1. Objetivos generales de las asignaturas del Colegio de Historia basados en los programas analíticos de asignatura del 2018 de la ENP

1) Historia Universal III (cuarto año)¹¹:

Conocimientos:

¹¹Si bien en los últimos años se han hecho nuevas evaluaciones diagnósticas sobre la situación de la enseñanza en el Colegio de Historia de la ENP, quiero presentar la última evaluación disponibles, que da puntos de referencia importantes sobre algunas formas en cómo se daba la enseñanza en el Colegio de Historia, y que sin duda, se siguen encontrando en los procesos de enseñanza actuales, lo anterior lo podemos corroborar a partir del diálogo sobre los procesos de enseñanza en los planteles de la ENP de la UNAM con personas que pertenecen al cuerpo docente del Colegio de Historia de la ENP. *Programa analítico Historia Universal III*

- El alumnado adquirirá los conocimientos para la comprensión de la historia mundial contemporánea, así como la caracterización de los problemas de su entorno.

Habilidades:

A partir de la caracterización de las problemáticas de su entorno, el alumnado podrá realizar la búsqueda de posibles soluciones, a través de:

- La aplicación de herramientas básicas de la historiografía.
- Realización de búsqueda de información con rigor académico (mediante el manejo de acervos en formatos convencionales y digitales).
- La comprensión de textos históricos (en distintos idiomas).
- La escritura reflexiva, así como el análisis crítico, la capacidad de síntesis y la investigación sistematizada y documentada.

Actitudes:

- El alumnado construirá una conciencia espacio temporal, social e identitaria en favor de la convivencia pacífica, la solidaridad, la búsqueda de la equidad y el respeto hacia la alteridad.
- Al mismo tiempo adquirirá experiencias que estimulen la curiosidad, el interés y el gusto por conocer, que le generen nuevas alternativas culturales y de recreación.

2) Historia de México II (Quinto año)¹²:

Conocimientos:

El alumnado aplicará los conocimientos para la comprensión de la Historia de México en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas y desafíos actuales.

Habilidades:

El alumnado aplicará habilidades para la comprensión de la Historia de México y así buscar soluciones a problemáticas actuales, por ejemplo:

¹² Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2018). *Programa analítico Historia de México II*

- Manejo de herramientas propias de la historiografía y de otras disciplinas afines.
- Búsqueda de información con rigor académico, la comprensión de textos en español y otras lenguas.
- Escritura reflexiva, análisis crítico, la capacidad de síntesis y la investigación fundamentada.

Actitudes:

- El alumnado desarrollará una conciencia espacio temporal y social que fortalezca una identidad nacional, en el marco de su relación con el mundo, en favor de la convivencia pacífica, la solidaridad, la promoción de la equidad y el respeto a la alteridad.
- Al mismo tiempo adquirirá experiencias que estimulen su curiosidad, el interés y el gusto por conocer, así como nuevas alternativas de promoción cultural y de recreación.

3) Historia de la Cultura (Sexto año: obligatoria área IV)¹³:

Conocimientos:

El alumnado aplicará los conocimientos y la comprensión histórica de los procesos constitutivos de la cultura, lo anterior lo realizará a partir de:

- El estudio del desarrollo de la producción material en la vida cotidiana; de la conformación de los roles sociales de las familias, el género y las expectativas, derechos y obligaciones durante las diversas etapas de la vida; de las múltiples formas de relación entre las sociedades, y de las convergencias y divergencias en las formas de interpretar y apreciar el mundo.

Habilidades:

- Valoración de la importancia patrimonial de las creencias, prácticas y costumbres a lo largo de la Historia.

¹³ Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2018). *Programa analítico Historia de la cultura*

- Obtener bases sólidas para afrontar los estudios superiores.
- Identificar posibles rutas en favor de la integración armónica y respetuosa de los pueblos.
- Realización de búsquedas de información con rigor académico, a través de fuentes digitales y tradicionales.
- Comprensión de textos en español y otras lenguas.
- Escribir reflexivamente documentos de diversos tipos.
- Elaboración de análisis con espíritu crítico que le permitan profundizar en las perspectivas de interpretación.
- Realización de ejercicios de síntesis y diseño, investigaciones ordenadas y bien fundamentadas, con base en los recursos estratégicos que ofrecen la historiografía y demás disciplinas humanísticas.

Actitudes:

- El alumnado desarrollará una conciencia espacio temporal y social que fortalezca una identidad nacional capaz de dialogar armónicamente con las expresiones culturales del mundo, en favor de la convivencia pacífica, la solidaridad, la equidad y el respeto a la alteridad.
- Al mismo tiempo adquirirá experiencias que estimulen su curiosidad, el interés y el gusto por conocer, así como nuevas alternativas de promoción formativa y recreativa.

Sobre lo que podemos comentar de los objetivos en las tres asignaturas, es que en todas se busca la comprensión de los sucesos históricos, aunque difieren en cuanto al contenido. Sobre las habilidades se puede notar que buscan que se desarrollen en el alumnado habilidades de investigación y construcción de discursos académicos, exceptuando el último año, en donde además de desarrollar esas habilidades investigativas, se busca que este sea un curso propedéutico para los estudios superiores. En cuanto a las actitudes, principalmente se busca el desarrollo de conciencia histórica que tienda a que el alumnado desarrolle una participación ciudadana y una cultura de paz y equidad, además de promover actitudes para el aprendizaje autónomo.

Así como los perfiles intermedios expresados en las etapas formativas del plan de estudios que guían la enseñanza en cada uno de los grados escolares, los objetivos generales de cada asignatura guían la enseñanza de la historia en cada año escolar, por lo cual el conocer dichos elementos es indispensable para así poder estructurar las estrategias didácticas, buscando en la ejecución de estas el alcanzar los objetivos de los programas de asignatura.

1.2.2.2 Ámbitos para considerar en la enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria

En la enseñanza de la historia en la ENP, basándose en los objetivos de aprendizaje de los programas de asignatura (2018) y en las propuestas de aprendizajes mínimos (2015), se marcan diversos ámbitos a desarrollar en la enseñanza de la historia:

A) Identificación de procesos históricos:

El alumnado debe de ser capaz de poder identificar diversos procesos históricos dentro de su horizonte histórico y comunidad de sentido, por lo cual el alumnado debe de lograr la identificación del suceso en un tiempo y un espacio específico, así como identificar en diversas narrativas y textos históricos los procesos históricos estudiados.

B) Comprensión de procesos históricos:

El comprender un suceso histórico como un proceso es tener la capacidad de poder ver el devenir de un fenómeno histórico, comprendiendo los diversos elementos que lo componen, como: causas, procesos, consecuencias, etc. Además, para poder comprender los elementos de los procesos históricos, se debe de tener un amplio conocimiento de los diversos factores que intervienen en un fenómeno histórico, entre dichos factores podemos enlistar factores económicos, políticos, sociales, culturales, educativos, militares, artísticos, ideológicos, filosóficos, religiosos, geográficos, etc.

También para comprender un proceso histórico es necesario tener la capacidad de poder comprender cómo participaron los diversos sectores sociales y comunidades dentro del proceso histórico. Otro aspecto importante para la comprensión del proceso histórico es tener conocimiento sobre los diversos tipos de interpretaciones que se le puede dar a un mismo fenómeno histórico a partir de las diferentes corrientes historiográficas, ya que cada una representa diferentes perspectivas y formas de pensar un mismo proceso histórico.

C) *Toma de posturas fundamentadas, comprometidas, críticas y propositivas:*

El comprender los procesos históricos y todos los elementos que conllevan dichos procesos le permite al alumnado tener un panorama amplio sobre diversos fenómenos, lo anterior hace que cuando se tome una postura en clase, esta sea *fundamentada*, y entre mayores elementos de análisis tenga el alumnado, por lo que podrán tener posturas más *críticas* sobre los fenómenos históricos, así como de los sucesos que acontecen en la actualidad. Todo lo anterior debe tender a que las posturas que se tomen sean propositivas ante diversos temas como los derechos humanos, la interculturalidad, etc.

D) *Pensamiento Crítico y Pensamiento Lógico-Analítico-Sintético:*

Para Saladino Alberto (2012) el pensamiento crítico puede entenderse como

todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problemas racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad (p.4)

A partir de la cita anterior podemos decir que el pensamiento crítico conlleva tres operaciones mentales, las cuales son el *analizar*, el *interpretar* y el *problematizar*, por lo que dentro de la enseñanza de la historia en la ENP se busca que el alumnado logre realizar dichos procesos mentales en el estudio de los procesos históricos. Los productos del pensamiento crítico son el lograr cuestionar, el emitir juicios,

además de propuestas que busquen responder a diversas problemáticas sociales de diversa índole.

En cuanto a las demás formas de pensamiento, podemos decir que se tiene que desenvolver en el pensamiento del alumnado, a lo cual se les pide que sea *lógico* en el sentido que tenga orden la forma en cómo piensan, que sea *sintético*, ya que deben de tener la capacidad de hacer síntesis, y que sea *analítico* porque deben de tener la capacidad de abstraer ideas a partir del análisis de información.

E) Solución de problemas y retos actuales: A partir de la identificación y comprensión de sucesos históricos, así como de la capacidad de tomar postura, tener pensamiento crítico y conciencia histórica, se espera que el alumnado tenga herramientas para interpretar diversos aspectos de su entorno, y que con ello tengan la capacidad de incidir de forma consciente frente a múltiples problemáticas.

Este punto requiere además de la construcción de conocimientos, el tener diversas habilidades para aplicar el conocimiento del alumnado a las diversas problemáticas, tales habilidades son las de investigación desde la disciplina histórica, la aplicación de vocabulario en diversas circunstancias, así como la capacidad de aprendizaje autorregulado, trabajo colaborativo, y utilización de herramientas tecnológicas.

Las actitudes también son importantes en este punto, ya que se pretende buscar que el alumnado tenga interés por las problemáticas de su entorno, así como que vayan generando una agencia política.

F) *Conciencia histórica (ciudadano comprometido, responsable y creativo):*

Jörn Rüsen (2001) define la conciencia histórica como

Una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo (p.58)

Esta noción de Rüsen nos aporta varios elementos. El primero es decir que la conciencia histórica es una suma de *operaciones mentales*, el hecho de que sea un proceso cognitivo nos dice que es un algo lo cual puede desarrollarse en las

personas. Dicha operación mental sirve para *interpretar* el devenir en dos cosas, en el mundo externo y el yo en dicho mundo, por lo cual el tiempo se vuelve una categoría de análisis en la cognición humana. La conciencia histórica permite ver a les demás persona y a une mismo, pero también dicha operación mental determina y nos marca nuestras prácticas, ya que nuestra interpretación del tiempo nos da pautas de acción en nuestra vida cotidiana y de nosotros como sujetos arrojades al mundo en un tiempo en particular.

Por su parte, Cataño Carmen (2011) al hacer un análisis de Rüsen nos da otros elementos para pensar la *conciencia histórica*, como que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro de forma compleja. También el proceso mental que conlleva la conciencia histórica dota de significados y sentidos diversos a los sucesos históricos a partir de la interpretación del pasado. La conciencia histórica en esa interrelación entre presente y futuro nos ayuda a comprender los contextos y horizontes actuales, así como nos da una expectativa y perspectiva sobre el futuro.

En lo que respecta a la ciudadanía creativa, responsable y activa, podemos decir que la conciencia histórica dota de un sentido a la historia y a partir de ello nos da pautas de acción en el mundo. La conciencia histórica en la ENP debe de tender a que el estudiantado adquiera agencia política¹⁴ en los acontecimientos actuales de la sociedad. Aunado a lo anterior, la ENP en los objetivos de sus asignaturas de historia considera como indispensable el desarrollar una conciencia histórica para favorecer los procesos de convivencia pacífica, solidaridad, búsqueda de la equidad y el respeto hacia la alteridad.

G) *Construcción de interpretaciones sobre el acontecer:*

Se espera que el alumnado logre construir interpretaciones históricas a partir de la identificación y comprensión de los sucesos históricos, así como en la utilización de un pensamiento crítico, conciencia histórica y ejecución de habilidades de investigación.

¹⁴ La agencia política que se busca desarrollar el ejercicio crítico del poder en todos los ámbitos sociales

H) *Habilidades de investigación utilizando las herramientas básicas de la historiografía:*

- La primera habilidad de investigación que mencionaré es la capacidad de *búsqueda de información* de varios tipos, los cuales están en diversos medios, ya sean materiales bibliográficos, hemerográficos, videos, audios, imágenes, juegos educativos, revistas académicas, etc., los cuales se pueden localizar en bibliotecas físicas o digitales, repositorios digitales, redes sociales, internet, etc.
- La segunda habilidad es la *comprensión de textos históricos*. Lo anterior se hace teniendo en cuenta que su análisis requiere especificaciones particulares como conocer el horizonte histórico en el cual se desarrollan los sucesos que nos narra el texto, el tener capacidad de identificar las herramientas literarias que utilizan los autores para exponer sus argumentos, el conocer las ideas y tesis principales del texto, así como conocer la comunidad de sentido de quien escribe el texto histórico.
- La tercera habilidad es la *escritura reflexiva*, entendiéndose como la capacidad de estructurar un discurso escrito y oral en donde el alumnado pueda reflexionar sobre un fenómeno o suceso histórico determinado. Dichas reflexiones siempre deben de partir de un análisis crítico de las fuentes primarias y secundarias que consulte.
- La cuarta habilidad es la *crítica de fuentes*, para que el alumnado logre identificar cuáles documentos les serán más útiles para los diversos fines que se plasmen en su proceso de investigación.
- La quinta habilidad es la *capacidad de síntesis*, ya que como los documentos o fuentes pueden arrojar mucha información, es necesario que el alumnado pueda seleccionar y sintetizar dicha información.
- La sexta habilidad es tener la capacidad de realizar investigaciones de tipo histórico de una forma *sistemática*, viendo a la investigación como un proceso, en donde de forma ordenada se realizan diferentes pasos para poder obtener un producto de investigación.

I) Aplicación de vocabulario:

Se espera que el alumnado pueda ocupar un lenguaje que permita comprender los diversos fenómenos históricos, así como la capacidad de poder aplicarlos e integrarlos en diversos contextos y actividades. Cada unidad de enseñanza dentro de todos los programas de asignatura tiene presupuestas una serie de palabras, las cuales se deberán de introducir en el contenido de la asignatura.

Ejemplo de lo anterior pueden ser palabras como: Feminismo, Capitalismo, Colonialidad, Movimiento social, Diversidad Sexual, Opresión, Patriarcado, Etc. Las palabras que se utilicen siempre deben de estar contextualizadas en un horizonte histórico para así no cometer anacronismos, ejemplo de estos anacronismos puede ser hablar de activismo feminista en el siglo XVII, o de la comunidad LGBTIQAPNB+ en el siglo XIX.

J) Habilidades para el autoaprendizaje, el trabajo colaborativo y el uso de recursos convencionales y digitales:

Se espera que durante el proceso de enseñanza en las asignaturas del Colegio de Historia el alumnado adquiera habilidades para que aprenda de forma autónoma, por ello se buscará dotar de diversos conocimientos y habilidades como saber investigar, interpretar y reconocer sucesos históricos, conciencia histórica, pensamiento crítico, así como aplicación de vocabulario en diversas circunstancias.

El trabajo colaborativo también es algo que se busca practicar dentro de las asignaturas del Colegio de Historia, por lo cual muchas de las actividades que se realizan deben de permitir que el alumnado pueda trabajar en equipo.

El último punto para tratar en este aspecto es referente al uso de recursos convencionales y digitales, ya que se busca que el alumnado tenga la capacidad de poder usar información que esté en diversos medios y formatos, ya que para acceder a la información es necesario contar con diversas herramientas de búsqueda.

1.2.2.3. Sugerencias de evaluación de los aprendizajes en el Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria

Para realizar los procesos de evaluación de los aprendizajes dentro del Colegio de Historia, los programas de asignatura marcan las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere que para la evaluación de los aprendizajes se tomen en cuenta como referencia principal *los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*, los cuales están previstos dentro de los objetivos generales de los programas, en los objetivos específicos de cada unidad, así como en el desglose de las unidades temáticas y en las sugerencias de enseñanza.
- Se sugiere que las evaluaciones que se lleven a cabo sean de forma *continua, rigurosa y sistemática*, tanto de forma *cualitativa* como *cuantitativa*. El anterior punto hace referencia a cinco cosas¹⁵:

1) *La evaluación debe ser continua*, entendiéndose a que esta debe de existir a lo largo de todo el ciclo escolar, lo cual también se puede entender como que esta evaluación debe de estar presente durante todas las etapas de aprendizaje en el curso, para así poder analizar el avance de los aprendizajes del alumnado. Este tipo de información incluye a su vez tres tipos de evaluación (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa)

A) *Evaluación diagnóstica*: Se evalúa el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes con los cuales parten el estudiantado al ingresar a un curso, para así poder establecer el proceso de enseñanza de tal forma que se adecue a las necesidades del estudiantado.

B) *Evaluación formativa*: Pone su peso en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y tiene como finalidad poder analizar cuáles son las dificultades, así como el progreso

¹⁵ Todos los conceptos desarrollados sobre los tipos de evaluación surgen a partir de la lectura de Olivós Tiburcio. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*.

de los estudiantes durante el proceso de enseñanza, lo cual le da una utilidad reguladora, ya que mediante esta evaluación se puede modificar el proceso de enseñanza en favor de mejorar el aprendizaje del alumnado

C) *Evaluación sumativa*: Este tipo de evaluación es la que se realiza a posteriori al proceso de enseñanza, y tiene como propósito calificar a partir de los objetivos del programa de asignatura el dominio o desarrollo alcanzado por el alumnado al finalizar el curso.

- 2) *La evaluación rigurosa* se refiere a que deben de existir mecanismos de evaluación que en efecto puedan mostrar los avances de los aprendizajes durante el curso, lo cual se hará mediante una planificación y organización del proceso de evaluación, el desarrollo de actividades de evaluación y el uso riguroso de diversas técnicas y estrategias de evaluación. Todo lo anterior debe de plantearse desde una postura metódica y estructurada
- 3) *La evaluación sistemática* hace referencia a que la evaluación se debe de ver como un proceso, el cual se planifica y organiza dentro de la planeación del proceso de enseñanza. Este tipo de evaluación considera cuatro momentos, los cuales están interconectados (entrada, procesos, salida y retroalimentación).

A) *Entrada*: En el primer momento, el cuerpo docente conoce el contexto del alumnado que entran a un curso, lo anterior nos puede dar pie a conocer el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes con los cuales parte el alumnado, así como conocer otras características que puedan incidir en el proceso de enseñanza.

B) *Proceso*: En el segundo momento de esta evaluación se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza, y se mide la eficacia de las estrategias y técnicas de enseñanza a partir de los resultados del alumnado, lo cual nos da pie a conocer

en qué temas el alumnado tiene mayores complicaciones, en dónde han adquirido un mayor nivel de desarrollo, así como conocer qué técnicas y estrategias son más efectivas para la enseñanza, etc.

C) Salida: El tercer momento es la evaluación de salida, aquí se mide el resultado final de todo el proceso de enseñanza, valorizando si en efecto se alcanzaron los objetivos educativos planteados en los programas de estudios, así como en las etapas formativas.

D) La retroalimentación o cuarto momento: es uno que es transversal dentro de todo el proceso de evaluación, ya que esta evaluación es una valorización de los resultados obtenidos en las otras evaluaciones con el fin de retroalimentar a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación nos permite reconfigurar los procesos de enseñanza al conocer el nivel con el que parte el alumnado, así como poder cambiar las técnicas y estrategias de enseñanza por si estas no están siendo efectivas para alcanzar los objetivos educativos.

4) *La evaluación cuantitativa* es un tipo de evaluación la cual hace énfasis en la cantidad de resultados o productos obtenidos en la evaluación, buscando la medición o la calificación de los conocimientos o habilidades, lo anterior basándose en factores de medición numérica a través de exámenes o pruebas. Esta evaluación sirve para asignar calificaciones numeradas y se centra mucho en los resultados cuantificados y no tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5) *La evaluación cualitativa* tiene como características que no solo se centra en los datos cuantificados, ya que esta evaluación se preocupa por realizar descripciones de aquellos elementos que se están evaluando, lo anterior lo hace tomando en cuenta la

multiplicidad de factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje como lo psicológico, lo cultural, lo social, etc. La evaluación cualitativa se preocupa de evaluar el proceso y no solo los resultados, también evalúa aspectos muy puntuales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Sobre los tipos de evaluación según sus participantes, podemos encontrar tres, dos las pueden realizar el alumnado, y una exclusivamente la hacen quienes enseñan.
 - A) Autoevaluación (alumnado): El alumnado valorará su propio proceso de aprendizaje.
 - B) Coevaluación (alumnado): El alumnado en conjunto evalúa a sus pares.
 - C) Hetero evaluación (docente): El profesorado evalúan el aprendizaje alcanzado por sus estudiantes y solo él participa en este proceso.

- Hay cinco criterios disciplinares a contemplar en la evaluación de la enseñanza de la historia dentro de la ENP:
 - 1) Habilidad para analizar los procesos histórico-culturales, los cambios a que han dado lugar y los problemas generados en la actualidad, lo anterior desde una perspectiva que integre los distintos aspectos de la realidad, de acuerdo con la estructura interna de la disciplina.
 - 2) Destreza en la lectura de textos e imágenes, comunicación de sus ideas en forma oral y escrita, atendiendo el vocabulario y el discurso histórico.
 - 3) Habilidad para elaborar proyectos de investigación histórica que expliquen con rigor académico procesos del devenir cultural y sus consecuencias.

- 4) Utilización de información procedente de fuentes diversas, clásicas y contemporáneas, en formatos tradicionales o asociados a las tecnologías, de acuerdo con los procesos históricos por estudiar, tanto de forma individual como colaborativa.
 - 5) Actitud crítica y consciente de los problemas relevantes que el devenir cultural implica, coherente con valores asumidos de forma crítica y responsable que propicien la sana convivencia, la solidaridad, la equidad, la justicia y la diversidad.
- Sobre las herramientas de evaluación, el Colegio de Historia pone como ejemplo de aquellas que se pueden utilizar a las: Listas de cotejo, rúbricas, escalas estimativas, portafolios, guiones de diálogo o discusión, pruebas de respuesta abierta o desarrollo, pruebas de respuestas cerradas, así como otras pruebas.

Estas herramientas de evaluación pueden ser utilizadas en diversas estrategias y técnicas de enseñanza tales como: Ensayos, reseñas, exposiciones, debates, estrategias de aprendizaje basado en problemas, análisis de caso, estrategias de aprendizaje mediante proyectos, análisis de fuentes, etc.

Hasta ahora hemos visto el contexto institucional y educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, en donde hemos conocido las condiciones institucionales actuales y cómo se configura su plan de estudios de forma general a partir de los objetivos generales, el modelo educativo y los perfiles formativos. Todo lo anterior se hizo para comprender cómo se enmarcan institucionalmente los procesos educativos de la ENP de forma general, para después ver las condiciones educativas particulares bajo las cuales opera la enseñanza en su Colegio de Historia.

En el siguiente capítulo nos centraremos en comprender qué es la historia en temas de género, por qué enseñarla en las escuelas, así como la forma en cómo se conceptualiza e introduce en la ENP sus programas de estudios.

Capítulo 2: Pensar la historia de las mujeres y del género y su enseñanza dentro de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

“La historia no figura exclusivamente como un registro de cambios en la organización social de los sexos, sino también, y de forma crucial como participante en la producción del conocimiento sobre la diferencia sexual. Parto de que las representaciones de la historia del pasado ayudan a construir el género del presente”

Joan Wallach Scott

Para poder hacer una propuesta didáctica se tienen que resolver diversas interrogantes que ayuden a guiar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, entre dichas interrogantes podemos encontrar elementos tales como *¿Dónde se va a hacer?, ¿Qué se va a enseñar?, ¿Cómo se va a enseñar?, ¿Qué recursos se van a utilizar?, etc.*

En el caso del capítulo anterior nos enfocamos en responder la cuestión del “dónde” se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este segundo capítulo nos concentramos en responder la pregunta sobre “qué es aquello que se va a enseñar”, además la razón del “por qué es importante enseñar estos temas”.

Para abordar las temáticas propuestas en el capítulo, en un primer momento partiremos del *¿por qué es importante enseñar una historia en temas de género (historia de las mujeres y del género)?*¹⁶, en un segundo momento veremos cómo se piensan y plantean los contenidos de la historia de las mujeres y del género en el Colegio de Historia de la ENP en sus asignaturas de Historia Universal III, Historia de México II e Historia de la Cultura, lo anterior desde sus programas de asignatura

¹⁶ Para una enseñanza de la historia en temas de género es necesario pensar en modelos didácticos que partan desde una perspectiva de género, lo anterior lo menciono ya que los temas de historia de las mujeres y del género no tienen en sí mismos una didáctica con perspectiva de género. Si bien el pensar una perspectiva de género dentro del campo didáctico es algo que se aborda en los siguientes capítulos, me hubiera gustado profundizar más en ello, lo cual no se vio posibilitado dado el espacio.

y cuadernos de trabajo, tratando de comprender cómo se piensa dentro de los programas de estudios las temáticas de género.

Por último, en la parte final del capítulo nos enfocaremos en analizar diversas perspectivas historiográficas sobre la historia en temas de género (historia de las mujeres e historia del género). Ese análisis sobre las corrientes historiográficas en esos temas les permitirá tener a quienes lean este trabajo una herramienta teórico-analítica la cual permita comprender, interpretar, y dotar de significados los fenómenos históricos que aparecen en los contenidos de los programas de asignatura, lo que a su vez permitirá elegir las perspectivas historiográficas de las mujeres y del género que se adapten más a sus propias nociones históricas y de la enseñanza de la historia.

Antes de iniciar con los apartados de este capítulo, pienso que debemos de establecer de forma breve qué es aquello que nombro *historia de las mujeres y del género* en este trabajo, lo anterior lo hago para tener una base conceptual que nos permita entender todo el capítulo, aunque posteriormente en el tercer apartado de este capítulo profundizaremos y daremos más precisiones conceptuales de dicha perspectiva historiográfica.

La historia de las mujeres, dentro de la historia profesional, surge como una perspectiva historiográfica que buscaba en un principio rescatar la presencia de las mujeres en la Historia, ya que estas, desde la construcción historiográfica hegemónica, no aparecían en los discursos históricos, y si llegaban a aparecer, su historia no era más que un anexo o una nota a pie de página del resto de la historia hecha. (Perrot Michel, 2008)

Al inicio en *la historia de las mujeres* se hablaba de las grandes mujeres, de aquellas que ostentan títulos políticos como reinas, grandes gobernantes, aquellas que habían participado de forma activa en algún suceso importante para una nación, etc., aunque también estaba el hablar de aquellas mujeres que fueron sobresalientes como escritoras, científicas, artistas, etc. (Perrot Michel, 2008).

De hablar de las grandes mujeres en estas primeras perspectivas de la *historia de las mujeres*, se pasó a hablar de las mujeres en diversos espacios e instituciones de la sociedad, mostrándonos a estas en una multiplicidad de circunstancias y escenarios como lo político, lo económico, lo social, lo cultural, lo familiar, lo sexual, etc.

Posteriormente, se plantea que no solo hay una gran diversidad de escenarios en donde se puede encontrar a la mujer en la Historia, sino que también existe una diversidad de mujeres, las cuales, según diversas circunstancias como su clase social, raza, edad, grupo cultural, lugar de origen, etc., tienen diferentes experiencias Históricas, por lo que ya no se podía hablar de las mujeres como un algo homogéneo, por lo que la historia de la mujer pasa a ser *Historia de las mujeres*. (García Peña Ana, 2016)

Después de esta diversificación de las mujeres, las historiadoras comenzaron a analizar no solo a estas de forma exclusiva y separada de los hombres, sino que empezaron a realizar investigaciones de cómo estas se relacionaban con los hombres en diversos espacios de la sociedad. (García Peña Ana, 2016)

Basándonos en el pequeño recorrido histórico formulado, podemos decir a grandes rasgos que la *historia de las mujeres* es aquella que tiene como objeto de estudio a las propias mujeres dentro del devenir histórico. En ese sentido se les puede estudiar desde lo individual o como grupo, desde diversos horizontes y circunstancias, así como desde las relaciones sociales que tienen estas con los hombres, así como con otras mujeres.

Respecto a la *historia del género*, podemos decir en primera instancia que alrededor de los años 80 la categoría *género* tiene un impacto en las ciencias sociales, y la historia no fue la excepción, por lo que surgieron nuevas preguntas y tópicos. Por ejemplo, haciendo una síntesis de Carmen Ramos Escandón (2002), esta nos menciona tres cosas que nos trajo la introducción de la categoría género al estudio de la historia:

- A partir del género como categoría de análisis podemos señalar los procesos socioculturales de construcción de la diferencia sexual (lo que se percibe como masculino o femenino)
- El reconocimiento del carácter social de las identidades genéricas que permitan teorizar la masculinidad o feminidad como construcciones culturales.
- El sistema sexo/género se inserta en las relaciones de poder en todas las relaciones sociales, ocasionando jerarquías de género y sociales, por lo que las personas están insertas en un sistema de poder que sostiene, reproduce y perpetúa el ordenamiento social.

Cuando surgen estas nociones teóricas sobre el género, la historia de las mujeres las introdujo como parte de su metodología de estudio, por lo que la historia de las mujeres se comenzó a preocupar también por analizar los procesos de diferenciación genérica, así como investigar cómo a partir del sistema sexo/género se establecen y reproducen conductas que la sociedad denomina como masculinas o femeninas a lo largo de la historia.

Este giro metodológico hizo que la historia de las mujeres introdujera al género como una categoría central de sus estudios, lo que influyó en las producciones académicas. Este cambio realizado dentro de la historia de las mujeres trajo un conflicto, pues había un debate sobre cómo llamar a estas nuevas investigaciones, si conservar el nombre de historia de las mujeres o nombrarla historia del género.

El debate anterior con el tiempo se fue resolviendo, y tanto la historia de las mujeres como la historia del género comenzaron a mostrar algunos matices que permitían diferenciarles, por ejemplo, metodológicamente la historia de las mujeres, aun cuando podía partir del estudio de las relaciones de género, las mujeres eran el centro de las investigaciones. Aunado a lo anterior, políticamente muchas historiadoras defendieron el no borrado del nombre de historia de las mujeres, por lo que sus producciones seguían manteniendo dicha denominación. (Gisela Bock, 1991)

Llegando a los 90, dicha diferenciación se comenzó a hacer más clara, debido a que nuevas preguntas e identidades sexo-genéricas a investigar comenzaron a surgir, lo anterior se debe a que se comenzó a tener un interés en estudiar a los hombres desde el género, así como algunas diversidades sexo-genéricas (Ana García Peña, 2016).

Desde mi perspectiva, *la historia del género* es toda aquella producción historiográfica que cuente dentro de su corpus metodológico categorías referentes al género para realizar un estudio histórico, lo cual incluye el estudio de las mujeres, los hombres, otras identidades sexo-genéricas, así como la forma en cómo se relacionan todas estas personas dentro de un horizonte histórico determinado.

Aun con lo anterior, y como se habrán dado cuenta, en lugar de ocupar el término *historia del género* para este trabajo, utilizo *historia de las mujeres y del género*, lo cual no es gratuito, ya que respeto la lucha hecha por muchas historiadoras por el no borrado del nombre de *historia de las mujeres*, así como al mismo tiempo reconozco el estudio de otras identidades sexo-genéricas.

Posteriormente, en este mismo capítulo explicaremos más ampliamente muchas cuestiones teóricas y metodológicas sobre *la historia de las mujeres y del género*, para que queden más claras, aunque por ahora con esta pequeña base tenemos para comprender a grandes rasgos que estudia esta historia. Pasaremos a mencionar porque es importante introducir este tipo de historia en la enseñanza de las escuelas.

2.1. La importancia de una enseñanza de la historia en temas de género (historia de las mujeres y del género) en la educación

Karina Felitti y Graciela Queirolo (2009), nos mencionan diversos elementos sobre la importancia de la introducción de una historia de las mujeres y del género en la educación, como, por ejemplo:

- La enseñanza de la historia ha desconocido la diferencia sexual en sus discursos, por lo que a partir de una enseñanza basada en una “historia del hombre”, se han ignorado a todas aquellas personas que no pertenecen a esta narrativa histórica, dejando muchos olvidos y silencios en lo enseñado en las aulas.
- La enseñanza de la historia ha permanecido al margen de diversos avances historiográficos, entre ellos el de una historia que piense desde el género el devenir de las personas.
- Hay cambios en los nombres y formas de referenciar a las personas dentro de los libros de texto de enseñanza de la historia, pasando del término “hombres” a “humanidad” como sujeto histórico, pero no hay un profundo análisis metodológico y disciplinar de la historia.
- Hay inclusión de algunas mujeres dentro de los libros de texto, pero las formas de incluirlas son muy escuetas, manteniéndose como notas a pie de página, o dedicándose pocas líneas dentro de la enseñanza de un suceso.
- Hay una falta de capacitación por parte del personal en la historia respecto a la historia de las mujeres y del género.
- El ver diversos temas en la enseñanza de la historia como los pensamientos y creencias sobre el amor, la pareja, el matrimonio, las relaciones familiares, la feminidad, la masculinidad, las sexualidades normativas, nos permite ver diferentes momentos en donde se fueron asimilando dichas premisas dentro de la sociedad, y por ende en nuestras vidas.

Las críticas de Felitti Karina y Queirolo Graciela son duras y muchos de sus puntos se cumplen en la mayoría de los planes de estudio de educación básica y bachillerato. Sobre los puntos que mencionan las autoras quiero decir diversas cosas, por ejemplo, es verdad que en la enseñanza de la historia hay un olvido de las circunstancias de diversos sujetos a partir de la categoría género, lo anterior lo atribuyo a dos cosas:

- El excesivo énfasis a temas políticos y económicos desde una perspectiva limitada, ya que los aspectos diplomáticos, de gobernanza y de guerra son

aquellos que se imparten mayoritariamente en la enseñanza, lo que ocasiona que los gobernantes, las luchas armadas, y las características de los regímenes políticos sean lo principal dentro de los contenidos. Lo anterior hace que se excluyan de los discursos a personas y colectivos que no fueran grupos políticos, grupos militares y gobernantes.

- En aquellos temas en donde hay una apertura a las circunstancias sociales de diversos grupos más allá de lo político y económico, los hombres se muestran como el sujeto principal, lo que conlleva a que se les mire como la medida de los grupos sociales, invisibilizando a las demás personas.

Sobre la dificultad de ocupar los avances historiográficos en el aula por parte de docentes, como mencionan las autoras, se debe en su mayoría a que las nociones sobre la historiografía de las mujeres y del género no forman parte de las asignaturas obligatorias en las licenciaturas en historia, y su oferta queda relegada a asignaturas optativas. Lo anterior es un conflicto, ya que el alumnado depende mucho de la oferta académica de optativas para poder desarrollar conocimientos historiográficos sólidos en este tema.

Revisando los planes de estudio de las licenciaturas en Historia y la oferta académica de los últimos años en instituciones como la UNAM FES-Acatlán, la UAM-I y la ENAH, la historia de las mujeres y del género no son temas tan extensos dentro de las asignaturas como las historiografías. Aunque cabe aclarar que incluir estos temas está ligado a la decisión de quienes enseñan, ya que los programas de asignatura no contemplan de forma obligatoria el estudio de estos temas.

En el caso de la FFyL de la UNAM, la oferta de este tipo de asignaturas es mayor a la de otras facultades y escuelas, ya que esta cuenta con asignaturas dedicadas exclusivamente a estos temas, lo que permite una formación más sólida en cuanto a la historia de las mujeres y del género, pero también queda decir que aún no existen vínculos sólidos entre estas asignaturas y las asignaturas de enseñanza de la historia, lo que dificulta la articulación de estos avances historiográficos para la enseñanza de la historia.

Si bien a nivel licenciatura los espacios para este tipo de temas en las asignaturas recién se están abriendo de forma más amplia, en los posgrados y en los institutos de investigaciones son lugares ya consolidados en la producción de artículos y libros de historia de las mujeres y del género. Aunque también cabe decir que estos escenarios están pensados para la formación en investigación y para la producción de textos académicos, por lo que la docencia de estas temáticas no es un tópico que se aborde.

Otra de las razones que puedo encontrar para que no se logren enlazar los conocimientos historiográficos de la historia de las mujeres y del género con la enseñanza, es que se requieren diversas precisiones teóricas y metodológicas en un doble sentido, uno desde la historia y otro desde la pedagogía. Muchas de las personas que se dedican a la historia de las mujeres y del género, si bien son expertas en estos temas, no cuentan con las habilidades y conocimientos didácticos desde las pedagogías con perspectiva de género para poder operar estos temas dentro de una enseñanza, y viceversa, hay muchas personas que están dotadas para una enseñanza desde una didáctica a partir de las pedagogías con perspectiva de género, pero no tienen los conocimientos teóricos y metodológicos de la historiografía de las mujeres y del género.

En lo que respecta a la inclusión de las mujeres en los materiales didácticos como los libros de textos, podemos decir que en la actualidad la ENP ha tratado de incluir en sus materiales temas que estudien a las mujeres y a personas que no correspondan al sistema binario, cisgénero y heterosexual. Lo anterior se debe a la reformulación de sus programas de asignatura, lo que implicó que se diera apertura a estos temas en los contenidos curriculares en las asignaturas de historia.

Aunque la ENP está siendo innovadora en ese rubro, ya que otros sistemas de educación media superior como el CCH de la UNAM¹⁷, el CECYT del IPN¹⁸ y el Colegio de Bachilleres¹⁹, los programas de asignaturas no incluyen temas de

¹⁷ UNAM-CCH. (2016). *programa de estudio área histórico social: historia de México I y II*

¹⁸ IPN-CECYT. (2008). *Programa de estudio de la unidad de aprendizaje: historia contemporánea de México II*

¹⁹ Colegio de Bachilleres. (2020) *Historia de México II: Programa de asignatura.*

historia del género y de las mujeres, y por ende en los cuadernos de trabajos de estos, así como en los libros de textos utilizados en las asignaturas, tienen la tendencia de invisibilizar a las mujeres, así como a personas de las comunidades LGBTIQAPNB+.

El último punto que tocan Felitti Karina y Queirolo Graciela (2008) en su texto, me parece sumamente importante, ya que uno de los sentidos de la historia, es que a partir de esta podamos comprender el porqué de muchos fenómenos sociales en los cuales estamos inmersos, y en el caso de la historia de las mujeres y del género, su estudio nos muestra el devenir de las relaciones familiares, de las relaciones entre personas de diferente sexo, cómo se fue conformando nuestra sexualidad desde lo social, e incluso cómo es que se fueron construyendo las identidades desde la femineidad o masculinidad en las personas.

2.2. La inclusión de la historia en temas de género en los programas de asignatura del Colegio de Historia de la ENP-UNAM

Una vez visto porque es importante una enseñanza de la historia de las mujeres y del género en las instituciones educativas, pasaremos a analizar cómo la Escuela Nacional Preparatoria plantea estas temáticas, lo anterior lo haremos a partir de revisar dos documentos esenciales para cada una de las asignaturas:

- El primer documento para revisar es el *programa de la asignatura* de cada materia, ya que ahí es donde se nos marca la estructura general de los temas, así como cuáles son los contenidos procedimentales y actitudinales. Además, podemos ver específicamente los tiempos destinados al estudio de cada tema, lo que nos ayudará a planear mejor las clases.
- El segundo documento por revisar son *los cuadernos de trabajo* de cada una de las asignaturas, ya que ahí se especifican más los contenidos a abordar en las unidades temáticas, además, que nos da una idea del sentido que le quiere dar la ENP a cada temática a partir de analizar la forma en cómo construyen el desarrollo de los temas.

2.2.1. Los contenidos de Historia Universal III en temas de género

La asignatura de Historia Universal III (Escuela Nacional Preparatoria, 2018) se divide en cuatro unidades:

- 1) *Unidad 1*: La industrialización y sus repercusiones en el mundo contemporáneo. (22 horas).
- 2) **Unidad 2: La desigualdad social, los movimientos por la equidad y por el respeto a la diversidad. (22 horas).**
- 3) *Unidad 3*: Las luchas por el poder político y sus repercusiones en el mundo contemporáneo. (24 horas).
- 4) *Unidad 4*: Las expresiones culturales como medios de interpretación y transformación del mundo contemporáneo. (22 horas).

Las unidades que tienen temas relacionados con la historia en temas de género son la unidad 2 y la unidad 4. Sobre la unidad 2 esta contempla tres temas los cuales son:

2.1) Tránsito de la sociedad feudal a la sociedad de clase capitalista.

2.2) Causas, características, condiciones sociales, demandas, discurso político, contexto y acciones relevantes.

A) Movimientos obreros en los siglos XIX y XX.

B) Movimientos por los derechos civiles: raciales y estudiantiles.

C) Movimientos de género y diversidad sexual.

D) Movimientos altermundistas y las nuevas reivindicaciones sociales.

2.3) Alcances, límites y desafíos de los movimientos sociales contemporáneos.

En la unidad dos, los temas que podemos destacar son el 2.2 en su parte C) *movimientos de género y diversidad sexual*, así como la parte D) *movimientos altermundistas y nuevas reivindicaciones sociales*, además del tema 2.3 en donde podemos ver y analizar los *límites y desafíos de los movimientos sociales* vistos en la parte 2.2 en sus secciones C y D.

Al revisar el cuaderno de trabajo de Historia Universal III (2020) podemos ver más específicamente qué temas son los que se pretenden enseñar. En cuanto al tema 2.2 en su parte C) y D) podemos mencionar:

Movimientos de género

- Las luchas de las mujeres durante el siglo XVIII por alcanzar su ciudadanía y derechos políticos, la cual se ubica dentro del contexto de la ilustración y la revolución francesa. (feminismo primera ola)
- La incorporación de las mujeres en las fábricas en el siglo XIX, así como el papel de las mujeres dentro de las guerras mundiales en diferentes industrias y sectores.
- Las luchas de las mujeres durante el siglo XIX y siglo XX por alcanzar el sufragio, la igualdad como ciudadanas frente a los hombres y otros derechos civiles. (feminismo segunda ola)
- Las luchas de las mujeres en el siglo XX respecto a la liberación sexual, asuntos privados como las labores del hogar, funciones de la mujer dentro de la estructura familiar, lucha por oportunidades educativas y laborales, así como una lucha contra la violencia de género en diversos ámbitos. (feminismo tercera ola)
- Las luchas actuales de las mujeres en la sociedad en diversos temas como lo social, lo jurídico, lo laboral, lo sexual, los estereotipos de género, etc.

Movimientos por la diversidad sexual:

- Primeras luchas por la despenalización de la homosexualidad a finales del siglo XIX.
- La lucha por la diversidad sexual ocurrida en Stonewall en 1969.

- Las luchas actuales en diversos ámbitos por parte de la comunidad (LGBTIQAPNB+) la cual está conformada por personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, travestís, queers, intersexuales, etc.

En cuanto a los contenidos de la unidad 2.3 que aparecen en el cuaderno de trabajo podemos encontrar:

- Avances y alcances de las luchas de las mujeres (feminismos) respecto a: A) los derechos políticos, derechos sexuales, derechos laborales, derechos en el ámbito familiar, B) Participación política y ciudadana, C) inclusión y acción en diversos ámbitos sociales.
- Avances y alcances de las luchas en favor de la diversidad sexual como: Despenalización de la homosexualidad, reconocimiento de sus manifestaciones y marchas, legalización del matrimonio igualitario, inclusión de miembros de la comunidad LGBTIQAPNB+ en diversos ámbitos sociales, y lucha contra violencia por orientación sexual o identidad de género.

Sobre los contenidos *procedimentales* (habilidades), para la parte 2.2 en sus apartados C) y D) y la parte 2.3 podemos destacar:

- Aplicación de categorías temporales y espaciales para comprender el contexto histórico y el devenir de los movimientos sociales
- Contrastación de distintos tipos de fuentes para establecer y explicar las causas, características, condiciones sociales, demandas, discurso político, contexto y acciones significativas que han realizado los movimientos sociales del mundo contemporáneo.
- Aplicación del vocabulario básico para analizar los aspectos tratados en la unidad.

Sobre los *contenidos actitudinales* de la parte 2.2 en sus partes C) y D) y en la parte 2.3 podemos encontrar:

- Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias y formas de vida de personas y grupos diversos.
- Postura crítica ante las injusticias que se derivan de las desigualdades económicas, raciales, de género y de pensamiento.
- Adopción de opiniones y puntos de vista personales, en torno a los movimientos sociales, sustentados en fuentes y argumentos.
- Rigor académico en el manejo de las fuentes y la presentación de los resultados de las investigaciones.

Respecto a la unidad 4, los temas son:

- 4.1) Tránsito de las concepciones tradicionales o premodernas a la consolidación de las ideas de modernidad
- 4.2) Desarrollo del conocimiento científico y su impacto en las concepciones acerca del mundo
- 4.3) El arte entre la tradición clásica, la modernidad y la ruptura
- 4.4) Crisis actual de los valores de la modernidad y sus repercusiones

La parte que nos interesa es el tema 4.4 *Crisis actual de los valores de la modernidad y sus repercusiones*, profundizando más en los temas de dicho apartado encontramos en el cuaderno de trabajo de Historia Universal III (2019) que se estudiará:

- El debate de la posmodernidad en relación con la sexualidad y la familia: El devenir desde la modernidad (siglo XVIII) de la sexualidad como construcción social y cultural, y su relación con lo económico, lo político, lo psicológico, la diferencia sexual, el sistema sexo-género, las tradiciones y las costumbres, reconociendo múltiples sexualidades y prácticas sexuales.
 - A) La sexualidad como objeto de investigación científica (biológica y psicológica) durante la ilustración.
 - B) Institucionalización del control administrativo de la vida sexual de la población.

- C) Las condicionantes de la sexualidad a partir de la industrialización, urbanización, desarrollo de la burguesía y aumento del proletariado durante el siglo XIX.
 - D) El matrimonio y la monogamia como ideal de “buena sexualidad” en el siglo XIX y XX.
 - E) El rechazo y patologización de la diversidad sexual por parte de la iglesia, el gobierno y las ciencias médico-psiquiátricas.
- La patologización y rechazo de la sexualidad y la familia en la posmodernidad:
 - A) El impacto de la globalización económica y las transformaciones de las tecnologías digitales en las relaciones sexuales y familiares.
 - B) La posmodernidad en las relaciones socioafectivas.
 - C) La separación del sexo, de la función reproductora y de parentesco.
 - D) La decadencia del matrimonio como institución para toda la vida.
 - E) La diversificación de las figuras de familia, matrimonio, hijos, paternidad y maternidad.
 - F) Cuestionamiento de los roles “femeninos” y “masculinos”
 - G) Diversificación en las identidades de género y sexualidades.

Respecto a los *contenidos procedimentales* solo pudimos encontrar en el programa de asignatura el siguiente:

- Argumentación sobre enfoques y polémicas en torno a los cambios en la sexualidad y en la estructura familiar de la actualidad

En cuanto a los *contenidos actitudinales* podemos encontrar:

- Respeto al derecho universal a expresar libremente las ideas.
- Valoración de las múltiples manifestaciones culturales, incluso aquellas que resultan antagónicas.

- Rigor académico en el manejo de las fuentes y la presentación de los resultados de las investigaciones.

2.2.2. Los contenidos de Historia de México II en temas de género.

La asignatura de Historia de México II se divide en cuatro unidades.

- A) Unidad 1: Los proyectos de desarrollo económico ante los retos internos y la economía mundial. (22 horas)
- B) Unidad 2: La configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales. (22 horas)**
- C) Unidad 3: La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo. (24 horas)
- D) Unidad 4: Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio. (22 horas)

De las cuatro unidades, la única que aborda temas relacionados con una historia en temas de género es la unidad 2, y se divide en tres temas principales:

2.1) Migración, poblamiento y dinámica social.

- A) Las inmigraciones a partir de la conquista: presencias y aportaciones a la sociedad contemporánea.
- B) Los procesos migratorios internos a partir del siglo XX.
- C) La migración de mexicanos a Estados Unidos de América: contexto, repercusiones y desafíos.

2.2) Grupos y movimientos sociales en el siglo XX y XXI.

- A) Los movimientos indígenas y campesinos en su lucha por la tierra y el reconocimiento.
- B) Los movimientos de la clase trabajadora por sus derechos: alcances y límites
- C) Los estudiantes y sus luchas ante el autoritarismo

2.3) Nuevos grupos organizados, conflictos y demandas en el contexto actual.

A) Las luchas por la equidad y la inclusión: movimientos de género y diversidad sexual.

B) Las movilizaciones sociales en interrelación con lo urbano y con la agenda global.

Dentro de la unidad 2 la parte que nos interesa solo es la 2.3 en la sección A) *Las luchas por la equidad y la inclusión: movimientos de género y diversidad sexual*. Para conocer de forma más específica los contenidos de la parte 2.3 en su sección A) pasaremos a analizar el cuaderno de trabajo (2019) de Historia de México II, que marca como temas:

- Luchas de despenalización del aborto en México.
- Penalización de la violencia de género en México.
- Otras luchas del feminismo en México.
- Reconocimiento de la diversidad sexual en México.
- Ampliación de los derechos de la comunidad LGBTIQAPNB+ en México.

Respecto a los contenidos procedimentales, podemos mencionar que el programa contempla solamente:

- Elaboración de cuadros comparativos para establecer las semejanzas y diferencias que tienen las movilizaciones y grupos organizados que han actuado en el marco de la agenda global, sobre todo en lo que toca a sus causas, demandas, logros y límites: movimientos de género y diversidad sexual, movimientos sociales urbanos, ecologistas y altermundistas.
- Aplicación del vocabulario básico para analizar los aspectos tratados en la unidad.

Sobre los contenidos actitudinales encontramos:

- Tolerancia, respeto y valoración crítica acerca de creencias y formas de vida de personas y grupos diversos.

- Postura crítica ante las injusticias que se derivan de las desigualdades económicas, raciales, de género y de pensamiento.
- Rigor académico en el manejo de las fuentes y la presentación de los resultados de las investigaciones.

2.2.3. Los contenidos de Historia de la Cultura en temas de género.

En cuanto a la asignatura de Historia de la Cultura, está igualmente cuenta con cuatro unidades.

- A) Unidad 1: La cultura material y su relación con la dinámica de la vida cotidiana. (22 horas)
- B) Unidad 2. La conformación histórica de los papeles sociales a través de las etapas de la vida, las familias, el género y la sexualidad. (24 horas).**
- C) Unidad 3. Imposición, resistencia, asimilación y convivencia como expresiones culturales en las formas de relación entre los pueblos (22 horas).
- D) Unidad 4. Divergencias y convergencias en las formas de interpretar y apreciar el mundo. (22 horas)

La única unidad que cuenta con temas sobre historia en temas de género es la unidad 2, con 3 grandes temas:

- 2.1) Los actores sociales según las etapas de la vida y su impacto en las formas de convivencia.
 - A) Responsabilidades y prerrogativas sociales durante la infancia, la adultez y la vejez en Mesoamérica, la Grecia clásica, el Medievo europeo occidental y las sociedades urbanas contemporáneas.
 - B) La irrupción de la adolescencia y la juventud en los siglos XX y XXI, y su influencia en los movimientos sociales, culturales y artísticos del mundo contemporáneo.

C) Los retos actuales para la convivencia entre los actores de las distintas etapas de la vida: inclusión, comunicación y participación social.

2.2) Dinámica, permanencias y rupturas en las prácticas de socialización de las familias.

A) Semejanzas y diferencias en la estructura de las familias extensas del Paleolítico y el Neolítico, frente a las familias nucleares de la cultura grecorromana y de las sociedades occidentales contemporáneas.

B) Del parentesco como fundamento del estatus, la riqueza y el poder, al desarrollo del individualismo: la cultura grecolatina, los árabes del Medievo y la sociedad contemporánea occidental.

C) Los desafíos actuales para la comprensión y la empatía hacia la diversidad de las familias.

2.3) Sexualidad e identidad de género como construcciones culturales y su influencia en las formas de convivencia.

A) La construcción sociocultural del género y la sexualidad: Mesoamérica, Grecia clásica, los árabes del Medievo y la cultura Occidental contemporánea.

B) Formas de convivencia para la constitución familiar: matrimonio, concubinato, unión libre y sociedades de convivencia: Grecia, el Medievo europeo y las sociedades contemporáneas.

C) Género, interculturalidad y derechos humanos en el mundo actual: hacia el respeto y la solidaridad de la diversidad sexual y de género.

La parte de la unidad que más interesa es la 2.3 en sus tres apartados, y desarrollando un poco más los temas a partir del cuaderno de trabajo de Historia de la Cultura (2019) podemos mencionar que durante dicha unidad se ven los siguientes temas:

A) La construcción sociocultural del género y la sexualidad: Mesoamérica, Grecia clásica, los árabes del Medievo y la cultura Occidental contemporánea.

- La concepción diferencial entre género y sexo.
- Las nociones y roles de género en las culturas mesoamericanas.
- Las nociones de homosexualidad y diversidad de género en las culturas americanas.
- Las nociones y roles de género en la Grecia clásica.
- Las nociones de homosexualidad en la Grecia clásica.
- Las nociones y roles de género en la Edad Media Europa.
- Las nociones y roles de género en la Edad Media Árabe.
- Los roles de género en la sociedad actual.
- Las problemáticas en temas de género y diversidad sexual en la actualidad.

B) Formas de convivencia para la constitución familiar: matrimonio, concubinato, unión libre y sociedades de convivencia: Grecia, el Medievo europeo y las sociedades contemporáneas:

- El sistema matriarcal en la Protohistoria.
- El ascenso del patriarcado durante el Neolítico.
- Los roles por sexo en las primeras sociedades sedentarias.
- El papel del matrimonio monogámico y la familia en las primeras sociedades sedentarias.
- La diversidad de relaciones matrimoniales en la edad antigua.
- El matrimonio y el papel de la familia en este en la Grecia clásica.
- Los roles de género en el matrimonio en la Grecia clásica.
- El matrimonio y el papel de la familia en la Edad Media.
- Los roles de género en el matrimonio en la Edad Media.
- Las relaciones familiares y de pareja durante el siglo XX y en la actualidad.

- La diversidad de relaciones familiares y de pareja en la actualidad: relaciones monogámicas, poligámicas, relaciones abiertas, relaciones virtuales, etc.
- La diversidad en las relaciones a partir de la diversidad sexual y de identidad de género: asexualidad, pansexualidad, bisexualidad, etc.

C) Género, interculturalidad y derechos humanos en el mundo actual: hacia el respeto y la solidaridad de la diversidad sexual y de género

- Nociones básicas sobre la interculturalidad.
- Nociones básicas sobre la equidad en temas de género y orientación sexual.
- Nociones básicas sobre lo que es el enfoque de género.
- Nociones básicas sobre diversidad sexual a partir de la comunidad LGBTIQAPNB+.
- Nociones básicas sobre identidad de género.
- Nociones básicas sobre orientación sexual.

En lo que respecta a los contenidos procedimentales (habilidades), el programa de Historia de la Cultura marca los siguientes puntos:

- Realización de investigaciones en equipo, apoyadas en fuentes clásicas y contemporáneas, sobre el género y la sexualidad como construcción sociocultural, a partir de la visión de las sociedades mexicana, ateniense, romana, árabe y occidental contemporánea, para su posterior comparación en sesión plenaria en la que se resalten las continuidades, rupturas y transformaciones en las identidades.
- Uso de estrategias comparativas para elaborar un cuadro que contraste la noción de matrimonio, género y sexualidad entre los mexicanos, griegos clásicos, romanos imperiales y europeos medievales, destacando semejanzas, diferencias y escenarios de conflicto.
- Publicación multimedia de un producto de investigación con representaciones gráficas, textos, sonido e imágenes, con base en trabajos

en equipo en donde se investiguen y se cuestionen las formas intolerantes de pensamiento en el mundo contemporáneo acerca del aborto, la diversidad sexual y la equidad de género.

- Aplicación del vocabulario básico para analizar los aspectos tratados en la unidad.

En cuanto a los *contenidos actitudinales*, el programa de Historia de la Cultura (2018) nos marca los siguientes:

- Respeto y empatía hacia la diversidad de papeles sociales derivados de la edad, la estructura de la familia y las orientaciones de género, en el marco de la diversidad cultural y el derecho a la libre expresión de las ideas.
- Rigor crítico, y la adecuada selección y manejo de fuentes.

Una vez visto cómo se estructura la historia de las mujeres y del género en los programas de asignatura del Colegio de Historia de la ENP, pasaremos a revisar diversos elementos teóricos para pensar esta historia.

2.3. La historiografía de las mujeres y del género: sus nociones como herramienta para comprender y pensar los contenidos de Historia en temas de género de los programas de asignatura del Colegio de Historia de la ENP.

Como podemos ver en los contenidos de las asignaturas del colegio de Historia de la ENP, hay diversos tópicos como la historia de las luchas feministas, historia de los roles y relaciones de género en diversas culturas, así como historia de las luchas de la comunidad LGBTIQAPNB+. Estos temas se han abordado sobre todo por algunas perspectivas historiográficas tales como la historia de las mujeres y la historia del género, las cuales son muy próximas en cuanto a su desarrollo historiográfico, al grado que tienen semejanzas en el estudio de algunos temas, pero aun con su cercanía, estas propuestas historiográficas poseen diferencias significativas.

Para comprender con mayor amplitud los temas propuestos en la Escuela Nacional Preparatoria en el Colegio de Historia es necesario conocer cómo se han desarrollado estas perspectivas historiográficas, comprendiendo así sus *características, semejanzas y diferencias*. Lo anterior va a permitir al cuerpo docente el conocer de forma general cada una de estas corrientes historiográficas, lo que les permitirá hacerse de una herramienta metodológica para enmarcar los temas propuestos por la ENP, y así pensar en las modélicas historiográficas que podrían utilizar en la enseñanza de la historia.

Para realizar lo que hemos propuesto, primero mostraremos el desarrollo de la historia de las mujeres, ya que esta fue la que surgió primero, para posteriormente ver cómo se desarrolló la historia del género, y así llegar hasta algunas nociones historiográficas de inicios del siglo XXI en estas líneas de producción historiográfica.

2.3.1. La historia de las mujeres entre el siglo X y el XIX: Breve revisión de algunas autoras previas a la propuesta científico-disciplinar de la historiografía de las mujeres del siglo XX

La historia de las mujeres como corriente historiográfica surge hasta el siglo XX, pero eso no significa que antes de dicho siglo las mujeres no hayan hecho o escrito historia de las mujeres, más bien, las contribuciones que llegaron a hacerse eran vistas como anexos respecto a las grandes obras históricas y sus corrientes historiográficas, e incluso su valor era menoscabado por quienes durante siglos habían hecho historia, ya que, en las grandes obras se pensaba que solo eran producto del intelecto de los hombres.

Cuando hablamos del devenir de la historiografía de las mujeres, muchas de las autoras que hablan de ello (como veremos más adelante), parten de lo hecho por las historiadoras después de los años 50 del siglo XX, lo anterior se debe a que esa narración sobre el devenir historiográfico da cuenta del desarrollo de la Historia de las mujeres dentro de los términos científico-disciplinares de la historia como la pensamos y hacemos actualmente desde la academia. Recordemos que la

profesionalización de la Historia como disciplina data del siglo XIX en las universidades europeas, por lo que, desde esa racionalidad, en efecto, la historia de las mujeres desde la noción científica-disciplinar surge hasta mediados del siglo XX, aunque muchos siglos atrás hayan existido mujeres que escribieron sobre otras mujeres, dejando documentos que pueden ser utilizados desde la historiografía.

A partir de lo anterior, quiero establecer dos momentos en la historiografía que ven a la mujer como fenómeno a historiar:

A) *La historiografía sobre las mujeres*, que data de antes del siglo XX, y es escrita usualmente por otras mujeres.

B) *La historia de las mujeres, como corriente historiográfica* con elementos teóricos metodológicos propios de la disciplina histórica moderna, y que surge después de los años 50 del siglo XX.

En este apartado hablaremos brevemente del primer momento de la historia de las mujeres, y en el resto de los apartados nos concentramos en desarrollar la noción científica-disciplinar de la historia de las mujeres.

Rivera María (1989) menciona el caso de algunas mujeres que habían escrito historia sobre las mujeres entre los siglos X y XIX (aunque hay registro de autoras más antiguas). El primer caso que nos menciona la autora es Hrotsvitha de Gandershein, en la Sajonia del siglo X escribió obras de teatro en las ridiculiza el dominio de los hombres sobre las mujeres. En estas obras Gandershein reflejaba la conciencia de las mujeres de su época. Si bien, a partir de esta autora aún no podemos hablar de una construcción historiográfica propiamente dicha dentro del discurso narrativo que realizó, deja ver su propio horizonte histórico respecto a lo que pensaban las mujeres frente al actuar de los hombres en algunos ámbitos.

La misma Rivera María (1989) nos dice que no fue hasta el Renacimiento que hubo en Europa “pensadoras que llegaron a formular una ideología propia en torno a las causas, la dinámica y a las consecuencias de la subordinación de las mujeres” (p.125). Entre estas autoras encontramos a Christine de Pizan (1364-1430), que escribió la *ciudad de las damas*. Esta obra, es una ginocotopía, en donde Pizan

partió de su propia experiencia como mujer, así como de las experiencias de otras mujeres, tanto del pasado como de su época.

A partir de Christine de Pizan, podemos decir que esta le daba una gran importancia a la Historia sobre las mujeres, y la utilizaba como herramienta para realizar sus obras literarias. Rivera María (1989) sobre *la ciudad de las damas* nos dice que:

Buscando una lógica distinta al discurso en torno a las mujeres y apoyando esa lógica en la experiencia histórica femenina, abrieron una vía de análisis que, siglos después, ha llevado a otras pensadoras a identificar el carácter androcéntrico de la Historia (p.126)

Otra autora cercana temporalmente a Christine de Pizan, fue Teresa de Cartagena, que escribió "*Arboleda de los enfermos*" (1481). Dicha obra es una autobiografía en la que relata su experiencia frente a su creciente sordera y su vida como religiosa. Posteriormente, la misma Teresa de Cartagena escribió *admiración de las obras de dios* en donde relató sus opiniones sobre la capacidad de las mujeres para escribir y hacer ciencia.

Respecto a la historia de las mujeres que les interesaba a autoras del Renacimiento como Christine de Pizan, Teresa de Cartagena y Marie de Gournay nos encontramos que "al recuperar mujeres del pasado, reivindicán sobre todo a la potencia de reinas y de santas: de esas mujeres que nos han enseñado a clasificar como «mujeres ilustres»" (Rivera, María. 1989, p.131).

Siglos después, durante la Revolución francesa y norteamericana surgieron nuevas autoras que hablaron sobre la historia de las mujeres, sobre estas, en cuanto su sentido de la historia, Rivera María (1989) nos dice lo siguiente:

Después de la Revolución francesa, en cambio, la teoría política y la acción social, ya fuera institucional o de masas, se asociaron, y lo mismo ocurrió con la historiografía. Por tanto, si antes de las Revoluciones norteamericana y francesa las historiadoras habían buscado en el pasado ejemplos de mujeres que demostrarán con sus acciones que ellas eran tan dignas y valiosas como los hombres, desde finales del siglo XVIII las mujeres escribieron para fomentar el cambio social a través de la acción, no solo para cambiar la mentalidad de la gente (p.132)

Como parte de las autoras que pertenecieron a esta época y aportaron a la historiografía sobre las mujeres tenemos a Olympe de Gauges con su texto de *los derechos de la mujer y de la ciudadana* (1791), en donde expone que, si bien la revolución francesa partió de la “igualdad”, esta noción excluyó a la mujer en cuanto a una serie de derechos ciudadanos. Otra autora importante fue Mary Wollstonecraft, quien escribió *vindicación de los derechos de la mujer* (1792), en donde reclama por las formas desiguales en las que se educaban a los niños y a las niñas, lo que propiciaba que las mujeres no podían desarrollarse como ciudadanas en igualdad de circunstancias que los hombres, lo que llevaba al detrimento de la agencia política de la mujer y que no se les considerara en igualdad de circunstancias como ciudadanas²⁰.

Estas obras y autoras mencionadas si bien son valiosas desde la historiografía, también cabe decir que sus obras no fueron pensadas desde la disciplina histórica, eran obras de carácter literario o filosófico que partieron de la historia de mujeres para construir sus discursos. Pero eso no significa que no hayan existido mujeres e incluso algunos hombres que desde una perspectiva más cercana a la disciplina histórica de su época hayan construido un texto historiográfico.

Sobre lo último comentado, Michelle Perrot (2008) dentro de la historiografía francesa nos da algunos ejemplos de personas que durante el siglo XIX hicieron obras que hablaban sobre una historia de las mujeres. El primer ejemplo que pone Michell Perrot es el de Jules Michelet que habló de las mujeres en la historia de Francia y que menciona algunas cosas como la regencia de Catalina de Médicis, la intervención de las mujeres en el puerto de Halle en octubre de 1789, pero sobre todo de la importancia de la mujer en su papel de madres y amas de casa. Las creencias sobre los roles del hombre y la mujer en Michelet están muy marcadas en su obra, pero al menos podemos decir que a diferencia de otros historiadores, se aventuró a escribir sobre las mujeres, aunque esta obra de Michelet fue vista más como un anexo de la historia de Francia.

²⁰ En el caso de la tradición latinoamericana, existen autoras que también aportaron a construir una historiografía de las mujeres durante el siglo XVIII y XIX.

En cuanto a una historia de la mujer hecha por mujeres, podemos destacar lo hecho por Louise de Kéralio, que escribe el texto *los crímenes de las reinas de Francia* (1871). Otra autora fue Olympe Audouard, que redactó *Gynécologie. La Femme depuis six mille ans* (1873), en donde se pregunta sobre la influencia del cristianismo en el devenir de la mujer.

También podemos destacar a autoras como Laure d'Abrantès, Hortense Allart y madame de Renneville, mujeres aristocráticas que desde la escritura buscaban ganarse la vida. Michell Perrot nos dice lo siguiente respecto a las obras que comenzaban a crear las mujeres de esa época:

A mediados del siglo XIX, son cada vez más las que escriben biografías de mujeres: reinas, santas, cortesanas, "mujeres excepcionales" cuyo destino perfora la noche de las mujeres. Al principio se ocupan de Blanca de Castilla, Juana de Navarra, madame de Maintenon y sobre todo María Antonieta, "calamidad y sanguijuela de los franceses" para algunas, reina desgraciada para otras que intentan reivindicarla (p.11)

Como podemos observar, en el siglo XIX había varias autoras que escriben sobre la historia de otras mujeres, pero debido a las condiciones bajo las cuales operaba la academia histórica, no se permitía una apertura a temas que no fueran los hegemónicos de la historiografía del siglo XIX, además se relegaba producciones de las mujeres a un papel secundario e incluso terciario en la producción histórica.

Sobre las condiciones académicas y la forma en cómo algunas mujeres hacían historia de las mujeres en el siglo XIX, Bonnie Smith (1998) nos dice:

Por un lado, aunque a fines del siglo XIX algunas mujeres inglesas y estadounidenses tenían carreras satisfactorias en la educación superior, miles de mujeres historiadora persiguieron su vocación de amateurs, sin las afiliaciones institucionales de profesionales masculinos. Por otro lado, las mujeres a menudo eligieron diferentes temas históricos: la historia de las mujeres, de la vida social y de la cultura alta y baja. La prestigiosa historia profesional basada en una reflexión profunda y temas políticos pesados fue para hombres, mientras que las mujeres "aficionadas" buscaron un tipo de escritura más "superficial" sobre el pasado. (p.6)

La cita da cuenta de varios elementos, por ejemplo, que había muchas mujeres que escribían historia sobre otras mujeres de forma activa como profesión, pero que, por diversas condiciones, fueron vistas como escritoras *amateurs*, lo que produjo que

desde la academia se les rechazara, y que su producción se viera como inferior respecto a lo hecho por los historiadores profesionales de la academia. Por otra parte, estas mujeres fueron relegadas debido a los temas que tocaban en sus obras, ya que lo político diplomático era la propuesta hegemónica en ese momento, y todo lo que no fuera hecho desde las pretensiones metodológicas y temáticas de la academia histórica, era visto como de segunda categoría y por ello, rechazado.

De hecho, la misma Smith Bonnie (1998) nos dice cómo era concebida esta historia hecha por mujeres desde la academia:

Constantemente excoriado por hombres universitarios, la escritura de aficionados en el siglo XIX también podría verse como una especie de impureza que el profesional eliminó: una maraña de falsedades que eliminó para encontrar un pasado auténtico y una verdad objetiva [...] Las mujeres eran los aficionados por excelencia, que se ocupaban del mercado; hombres, los profesionales apropiados, que sirvieron a fines más nobles (p.7)

Como vemos, la academia histórica del siglo XIX relegó lo hecho por las mujeres de diversas maneras, y tuvo que pasar un largo tiempo para que la historia de las mujeres, como la conocemos hoy, se abriera paso dentro de la disciplina histórica, por lo que, en los siguientes apartados mencionaremos cómo es que surge ya como corriente histórica con carácter teórico-científico.

2.3.2. La historiografía del siglo XIX e inicios del siglo XX

Lo primero por saber, es que la *Historia de las mujeres* es una propuesta del siglo XX, y la razón por la que este dato es importante se debe a que la historiografía de este siglo parte de una historia de “*personas sin voz*”, lo que quiere decir que se habla de aquellas personas que no habían formado parte de los discursos históricos hegemónicos que surgieron desde el siglo XIX.

Carmen Ramos Escandón (2008) al hablar de la historia de las mujeres, hace una analogía entre la historia de las mujeres, con la noción de los *pueblos sin historia* de Eric Wolf de su texto *Europa y los pueblos sin historia* (1987), en donde la autora nos dice que:

aquellos grupos sociales que, por la dificultad en la obtención de información respecto de su importancia, de su papel histórico, han resultado grupos que no están integrados al conocimiento de una historia tradicional, que han sido despojados de un pasado que los margina tanto desde el conocimiento académico como desde la construcción del discurso sobre el proceso histórico. (p.32)

Carmen Ramos trae a colación un conflicto importante, y es el uso de las fuentes al momento de hacer historia, cuando ella habla de estos olvidos provocados por los archivos podemos pensar en dos corrientes historiográficas muy importantes del siglo XIX, el positivismo y el historicismo. Ambas corrientes estaban en conflicto, mientras que una defendía a la historia como una disciplina que permite comprender a la humanidad (historicismo), la otra veía a la historia como un cúmulo de información que otorgaba elementos necesarios para vislumbrar el desarrollo y progreso humano (positivismo). A pesar del contraste en sus fines, ambas dotaban de gran importancia a las fuentes que provenían de los archivos documentales del Estado, siendo estas fuentes las más importantes y fiables. (Carbonell Charles, 1981) y (Enrique Moradiellos, 1992).

El problema que existía con las fuentes de los archivos es que dentro de estos predominaban documentos ligados a los procesos políticos de las naciones-Estado, lo que trajo que sujetos históricos que no formaban parte de los discursos políticos nacionales fueran excluidos, por ejemplo, las mujeres.

Ese mismo problema de la exclusión de las mujeres en los discursos históricos era evidente en otras corrientes del siglo XIX, además de las mencionadas, por ejemplo, en romanticismo de Herder, quien estudiaba la *Volkgeist* o *espíritu del pueblo*. El idealismo de Carlyle que se enfoca en los grandes hombres y héroes de las naciones y pueblos. Incluso el materialismo en esa época mostró poco interés en la mujer, ya que se interesaba más en las relaciones económicas y dialécticas, sobre todo la relación burgués-proletario. (Carbonell Charles, 1981) y (Enrique Moradiellos, 1992).

Michell Perrot (1988) nos dice que los relatos del pasado habían quedado reducidos a los hechos políticos, ordenados de forma cronológica y cuyos sujetos históricos

eran los reyes, ministros, diplomáticos y militares. A partir de lo anterior se les había negado un lugar en la historia a las mujeres, ya que, quienes ostentaban estos puestos diplomáticos eran hombres, y si se les llegaba a representar a ellas, era a partir de las relaciones con estos grandes hombres.

Por su parte, Julia Tuñón (2002) menciona lo siguiente al hacer referencia a la historiografía del siglo XIX e inicios del XX, sobre todo el positivismo:

La disciplina de Clío se ocupa de las noticias de la política y de la guerra, del dominio de los hombres sobre su entorno u otros sujetos. Responde así a su momento político (la construcción simbólica de las naciones) y al énfasis en el desarrollo de la ciencia y la tecnología como motores del “progreso”. (p. 376)

La historiografía del siglo XIX es la que le da un método a la historia, método que le dotó de estatus, validez e importancia a la disciplina histórica dentro de las academias y universidades, ya que sus estudios servían para la formación y consolidación de las naciones.

El Estado ocupaba a la historia y la historia al ser instrumento del Estado, no hacía fácil que otras narrativas surgieran, ya que las instituciones de estudios superiores estaban ligadas a los fines de la nación. Toda historia que saliera de los fines que perseguían las naciones (consolidación nacional o progreso) quedaba excluida en la academia.

Ejemplo de este utilitarismo historiográfico y su vínculo con los fines nacionales lo podemos encontrar en la forma en cómo se formularon el idealismo, el romanticismo, y el historicismo, por lo que a partir de estas corrientes se realizaban investigaciones que buscaban consolidar las identidades de los Estados nacionales a partir del relato de lo público. En cuanto al positivismo, este estaba pensado desde una racionalidad de modernidad, vinculando sus discursos a la noción de “desarrollo”, concepto altamente ligado tanto con el desarrollo industrial, así como el desarrollo económico de las naciones.

Retomando nuevamente el punto de la falta de mujeres en los discursos históricos en el siglo XIX, Mary Nash (1984) nos dice que el acto de la exclusión de las mujeres

se debe a dos cosas: A) la disciplina histórica se había ocupado de la vida pública en donde las mujeres no eran mayoría, B) Se tenía la creencia de que el modelo ideal del ser humano era el hombre. Sobre el segundo punto de Mary Nash podemos decir que era fácil pensar de esa forma, ya que las estructuras patriarcales de los últimos siglos en occidente se habían encargado de relegar a la mujer a lo privado, no permitiéndoles desarrollarse plenamente, Esto ocasionó que la mayoría de los avances y cosas a historiar fueran producto de lo hecho por hombres.

Julia Tuñón (2002) nos menciona otras dos razones por las cuales las mujeres son alejadas del discurso histórico:

- A) La humanidad se piensa separada de la naturaleza, a la mujer se le pone en el mundo de lo natural, la historia estudia a la humanidad, y, por ende, lo social no estudia a la mujer.
- B) El sujeto histórico se supone “neutro”, por ende, aunque los sucesos que se presentan están hechos por hombres, estos se suponen como seres neutros.

A partir de lo dicho por Julia Tuñón, a la “mujer” se le negaba el tener una historia, y dado lo anterior era necesario romper ese cerco conceptual para introducir a la mujer dentro de lo social. Para ello, debía de pensárselo más allá de los fines y métodos de la historiografía académica del siglo XIX e inicios del siglo XX.

El primer giro historiográfico que representó una apertura a otros temas que no fueran los tópicos políticos limitados a la diplomática, se dio a partir de la primera generación de la Escuela de los Annales, precedida por Marc Bloch y por Lucien Febvre en los años 20's y 30's del siglo XX, en donde en contraposición a los postulados positivistas, tienen un rechazo a los temas diplomáticos, así como de las fuentes que usan para construir la historia. (Burke, Peter. 1990)

Gracias a Bloch y Febvre se dan varios cambios en la historiografía, por ejemplo:

- A) Se comienzan a mirar otras disciplinas que acompañen a quienes escriben historia en la construcción del pasado.

- B) Hay una expansión total de las fuentes más allá de los archivos con documentos estatales.
- C) Se inicia la propuesta de ver a la historia como un estudio de la sociedad en conjunto, y no solo a los grupos políticos y militares.
- D) La historia política diplomática deja de ser el centro, y se comienza a estudiar ampliamente otros temas.
- E) Se piensa en una *historia problema*, que nos dice que la disciplina histórica no está acabada, y que las preguntas que se le pueden hacer al pasado no se agotan, al contrario, se pueden problematizar y hacer más complejas.
- F) Se piensa en una *historia total* que hace referencia a que se debe estudiar a la historia desde *todas sus interrelaciones*, mostrando que los sujetos son seres complejos, y por ello, han de estudiarse desde esa complejidad.

Aunque la primera generación de la escuela de los Annales es importante, esta no representa el precedente directo a la historia de las mujeres, más bien esta corriente historiográfica da pie a que se piensen otras corrientes historiográficas en el siglo XX, entre ellas las que le van a dar el impulso a la historia de las mujeres más adelante.

2.3.3. La historia de las mujeres y su vínculo con el feminismo

La historia de las mujeres como perspectiva historiográfica tiene su origen dentro del feminismo, Silvia Arrom (1992) citada en Julia Tuñón (2002) nos dice que esta fue:

inspirada por el movimiento feminista y escrita con el deseo de promover la igualdad de la mujer al señalar la importancia de sus contribuciones a la sociedad y al demostrar que su posición subordinada ha sido históricamente una construcción social' y no un estado natural.
(p. 380)

Michelle Perrot (1992) nos escribe que la construcción de la historia de las mujeres surge a partir de dos cosas A) los cambios de la historiografía del siglo XX, B) las

preguntas de los grupos feministas de los años 50 y 60 's, sobre todo en Estados Unidos e Inglaterra. Entre estas preguntas que el feminismo le hizo a la historia podemos encontrar “¿Quiénes somos nosotras? ¿Ha habido, a lo largo de las edades, una identidad común de las mujeres como grupo? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?” (p.4)

En el caso de la circunstancia mexicana, en los años 70 el feminismo de la tercera ola se interesó por los estudios de la historia de las mujeres. Sobre la situación en México con el feminismo y la historia de las mujeres, Julia Tuñón (2002) escribió:

ha sido un impulsor básico de estos estudios, por su consideración de que lo personal es político y del sexo como una categoría para el análisis social, pero además porque en sus demandas de reivindicación política requiere apoyarse en el conocimiento de la condición femenina y en sus antecedentes. (p.380)

Como podemos observar, tanto en el mundo occidental del norte epistémico como en México, la historia de las mujeres estuvo impulsada por el feminismo y por las historiadoras adscritas a este movimiento²¹.

Posteriormente, en los años 80, hubo un distanciamiento entre militancia y la producción historiográfica de la historia de las mujeres, aunque también para esa época las investigadoras comenzaban a tener un nuevo cobijo en los nacientes espacios académicos destinados a este tipo de historia dentro de las universidades. La razón por la cual hubo este alejamiento fue debido a que la producción histórica era lenta en comparación con la inmediatez de respuestas sobre lo histórico que necesitaba el movimiento feminista. Julia Tuñón apunta:

Los ritmos entre los dos campos no son sincrónicos y se pide al (la) profesional de Clío un banco de información cuando la labor de rescate está apenas en obra negra [...] Sin embargo, hay prisa y presión por validar lo que simultáneamente se está cimentando, y esto propicia premuras y conclusiones demasiado rápidas. (p. 381)

Esta separación entre academia y militancia también tuvo motivo debido a que la academia más conservadora hacía una constante crítica a la objetividad de las

²¹ Otra autora que aporta para construir una historiografía de las mujeres en el siglo XIX fue Laureana Wright, las cual desde el periodismo feminista aporta a nuestro campo.

investigaciones que se realizan para promover un movimiento político, pensando que este vínculo le dotaba de un sesgo a la producción histórica.

Si bien desde los 80 el vínculo entre el feminismo y las académicas de la historia de las mujeres y del género no era tan evidente como en los primeros años, estos grupos nunca dejaron de estar conectados, ya que ambas perspectivas persiguen intereses y preocupaciones a veces similares, lo que ha llevado a que se retroalimentan de forma conjunta tanto teórica como metodológicamente, sin dejar de tener cada una su propia agenda.

En la actualidad, a diferencia de los años 60 u 80's, no podemos hablar de un solo tipo de feminismo, por lo que esa comunicación teórica y metodológica con la historia se ha diversificado, lo que nos ha llevado a pensar en una gran gama de teorías desde el feminismo que pueden ser ocupadas desde una gran diversidad de historias de las mujeres.

La razón por la cual es importante enfocarnos en este vínculo entre historiografía de las mujeres y después historiografía del género con el feminismo, es porque en primera instancia la historia que pretendemos abordar no existiría sin el feminismo, y en segunda instancia porque muchos de los avances de las teorías feministas desde diversas disciplinas se han utilizado como base teórica para construir historiográficamente a la historia de las mujeres y del género.

Como punto final de este apartado, quiero aclarar que a pesar de que la historia de las mujeres y el feminismo están vinculados, no me concentraré en ver que historias de las mujeres han sido construidas desde el feminismo, o que autoras han proclamado sus historias de las mujeres como historias feministas, simplemente me limitaré a decir que puede existir o no ese vínculo en las producciones historiográficas de la historia de las mujeres. Ya será responsabilidad de quien lea esta tesis si quiere profundizar en este aspecto que no toco.

2.3.4. El devenir de la historia e historiografía de las mujeres

Si al inicio hablábamos de la historiografía del siglo XIX era para tener un punto de comparación con las revoluciones historiográficas del siglo XX, y si bien ya hablamos de la que yo considero el primer gran giro historiográfico del siglo XX, es momento de hablar del segundo gran giro historiográfico. Durante los sesenta y setenta en el mundo y México se vivía un auge en las prácticas de una otra historia, la denominada “nueva historia”, entre las corrientes historiográficas de esta nueva historia destacaba la de los Annales de tercera generación, un marxismo renovado y la historia social. Sobre este nuevo giro historiográfico, Julia Tuñón (2002) señala:

Se trata de perspectivas que permiten el planteamiento de nuevos temas de análisis, como son la vida privada y aun secreta de los sujetos sociales, la demografía histórica, la vida cotidiana, la microhistoria, las mentalidades, las sentimentalidades y las representaciones, temas que propician nuevas preguntas y la búsqueda de otras fuentes y que abren también al protagonismo a nuevos sujetos aquellos que tradicionalmente no tenían voz, los “sin historia”, los obreros, campesinos y hasta los bandidos que le abren gentilmente la puerta a las mujeres que comparten con ellos esta situación. (p. 383)

Esta historiografía permitía una multiplicidad de las historias, ya que había una mayor amplitud y diversificación tanto de las personas que aparecían en las construcciones históricas, las fuentes de donde obtenían información, así como de los métodos y técnicas en el quehacer histórico. Al siglo XIX solo le interesaba lo público (político-militar/desarrollo), pero desde estas nuevas nociones lo privado y otras dimensiones públicas como las luchas obreras o las historias de los de abajo cobraban una igual importancia en la historia.

Este cambio de paradigmas dentro de la historiografía junto con el feminismo de los 60 permitió plantearse nuevas preguntas sobre el pasado, sobre todo lo que a la situación de las mujeres en la historia.

La historiadora Ana Lou Jaiven (2015) escribe:

El interés de la escuela de los Annales por el rescate de la vida cotidiana y los estudios de los marxistas humanistas ingleses (como Edward P. Thompson, Eric J. Hobsbawm y/o Raymond Williams) proveyeron de material invaluable para el desarrollo de la historiografía de y sobre mujeres. La influencia de la historia social, al estudiar las formas de vida de

diversos grupos sociales, como campesinos u obreros, y el papel de los conflictos sociales, producto de antagonismos y contradicciones en el seno de sociedades dadas, incidió en el cambio de óptica de la investigación histórica. (p.22)

Las primeras historias de las mujeres comienzan en los 50, como dice Lou Jaiven (2015) la cual escribe que *“La historia de las mujeres como disciplina estructurada tiene su origen en los años cincuenta, con el desarrollo y el impulso alcanzados por las distintas corrientes en que se ha desenvuelto la historia social” (p.21)*. Aunque cabe resaltar que durante esa década aún no había un uso difundido de esta nueva historia. Julia Tuñón (2002) nos dice que las nuevas prácticas sobre la historia de las mujeres se adoptaron plenamente en los años sesenta y setenta dentro de la academia en Estados Unidos y Europa. Para el año de 1973 y 1974 se realiza la primera y segunda conferencia de historia de las mujeres en Berkshire (Estados Unidos), lo que logró que se fuera legitimando este campo dentro de la disciplina histórica.

Esta nueva forma de ver la historia en Estados Unidos y Europa produjo un impacto en la forma de hacer historia en otras latitudes del mundo, como en las universidades de México durante los años 70 y 80 's.

Para estos momentos de la historia de las mujeres urgía encontrarlas dentro de las fuentes, a lo cual Michel Perrot (2008) nos dice que se usaron diversos tipos de documentos para poder rastrear sus huellas en la historia, entre las que podemos encontrar: 1) Los archivos judiciales y jurídicos respecto a conflictos privados, 2) Las notas periodísticas que hablaban sobre conflictos urbanos en donde ellas estuvieran involucradas, 3) Autobiografías, diarios íntimos y correspondencia, 4) Novelas y libros hechos por ellas, 5) Revistas y artículos publicados por mujeres 6) Historia oral.

Durante los primeros años se comenzaron a gestar perspectivas de cómo se tenía que hacer la historia de las mujeres, a lo que Mary Nash (1984) destaca dos líneas hegemónicas que se habían asentado dentro de la historiografía de la mujer desde los 50 hasta los 70.

- A) Neopositivista²²: Se asemeja a la historiografía producida por los hombres en el siglo XIX, pero teniendo como sujetos históricos a las mujeres, destacando el papel de las mujeres notables en temas de política, además de otros grupos de élite en donde participaron. Esta busca a aquellas extraordinarias dentro del ámbito público.
- B) Historia contributiva: Este tipo de historia trata de incluir los aportes de las mujeres en el pasado, para Nash este tipo de historia tiene dos posturas, y es el de ver a las mujeres como víctimas del sistema patriarcal o verlas protagonistas o luchadoras por la transformación de la situación de la mujer. La autora destaca un texto fundamental que guía la visión historiográfica de cada postura, uno es *el Segundo sexo* de Simone de Beauvoir (victimismo), y el otro es *Women as force in history* de Mary Beard (protagonistas).

Julia Tuñón hace una síntesis de lo que proponía historiográficamente Mary Nash en los 80 como superación metodológica de la historia de las mujeres de los 70, en donde escribe que:

no solo de ampliar el conocimiento sobre ellas en las múltiples dimensiones de su participación, sino de comprender el significado de los sexos, dar cuenta de las relaciones entre ellos, las modificaciones que sufren, la conciencia al respecto en el caldo confuso y sabroso de la vida social [...] No solamente se incluye a un nuevo sujeto, sino que, al hacerlo, se trastoca el sentido universal y exclusivista de la historia. Se modifican algunos de los supuestos que hacen a la disciplina, como el sentido de las cronologías y algunos enunciados de valor. Se trata de una vuelta de tuerca en el conocimiento de la musa Clío. (Julia Tuñón, 2002, p. 386)

La nueva propuesta de Nash para la historia de las mujeres (1984) hace pensar en múltiples cosas dentro de la producción histórica, por ejemplo:

- 1) Se debe superar la visión de victimismo o protagonismo en la historia de las mujeres como un algo separado, más bien se debe integrar una visión amplia

²² Este término es directamente dicho por Mary Nash, lo cual puede ser controversial desde una perspectiva historiográfica.

de la mujer en donde se reconozca la fuerza vital y colectiva de las mujeres sin olvidar los sistemas de opresión.

- 2) No solo se debe pensar a la mujer dentro de lo político, o dentro de los grupos de élite, más bien, se le debe de pensar en la diversidad de espacios y circunstancias en donde han existido.
- 3) Se debe buscar el significado de ser sexualmente mujer u hombre dentro de la diversidad de espacios y circunstancias (aspectos sociales y culturales).
- 4) Se debe dar cuenta no solo de lo que hacen las mujeres, sino que, se debe de integrar a estas dentro de una narrativa en donde se involucren ambos sexos, dejando de marginar a las mujeres de la historia de la humanidad.
- 5) Dentro de la metodología de la historia de las mujeres, para hacerla una historia de la humanidad, se debe pensar en las estructuras sociales, económicas y políticas, así como, considerar el estudio de la esfera privada, el estudio de las estructuras familiares, sexuales, de reproducción, de salud, etc.
- 6) Dar cuenta de cómo se dan las relaciones entre los sexos y cómo cambian a lo largo de la historia.
- 7) Pensar en otras cronologías dentro de la historiografía, ya que la cronología de los hombres en la historia no es la misma que la de las mujeres²³.
- 8) Entender que la historia se había construido desde la óptica y valores masculinos, lo que pone en jaque la supuesta objetividad histórica.

En la propuesta de Mary Nash, la historia de las mujeres se comienza a preguntar no solo por la situación exclusiva de las mujeres, sino que comienza a estudiar a estas a partir de su relación con el sexo masculino, además que surgen una amplitud de escenarios en donde se podía investigar las diversas relaciones entre hombres y mujeres en la historia.

²³ Ejemplo de esto es el renacimiento, la cual dentro de la cronología historiográfica masculina marca a esta época como de un desarrollo para la humanidad en diversos ámbitos, pero eso solo ocurre para los hombres, ya que la situación femenina tuvo diversos retrocesos respecto a la edad media.

Dentro de la obra de Mary Nash, Ana García Peña (2016) apunta que la visión que tiene la historiadora respondía a un debate que existía en la producción historiográfica de las mujeres, y es que había historiadoras que abogaban por una historia de las mujeres desde una postura autónoma y separada de la historia de los hombres (Bonnie Anderson y Judith Zinsser), y había otras que pensaban la historia de las mujeres desde las implicaciones de estas con los procesos sociales de la historia global (George Duby y Michelle Perrot). A lo anterior, Ana García Peña (2016) citando a Mary Nash (1984) nos dice que:

En este sentido, se busca lograr un análisis histórico centrado en las mujeres, pero dentro de una concepción de la historia total que considere no sólo las estructuras económicas, sociales y políticas tradicionales, sino también las dimensiones de la esfera privada, la familia, la sexualidad, la reproducción, la cultura femenina, la salud, el trabajo doméstico, la socialización de los hijos, etc. Lo anterior establece una visión integral del conjunto de la experiencia histórica de las mujeres y la complejidad de las relaciones entre los sexos, las modificaciones en el estatus, el proceso de formación de conciencia de las mujeres y los cambios en su situación. (p.4)

A partir de la síntesis que realiza Mary Nash respecto a la metodología de la historia de las mujeres, podemos decir que esta debe buscar en un solo movimiento conjunto, rescatar y pensar las circunstancias históricas de las mujeres, al mismo tiempo que las posiciona dentro de una historia global en diversos ámbitos.

2.3.4. Consideraciones sobre la diferencia entre historia de las mujeres e historia del género

Carmen Ramos Escandón (1997) menciona algo importante, lo cual está relacionado con lo propuesto por Mary Nash y Michel Perrot, y es que la historia de las mujeres cumplió su primer objetivo, hacer visibles a estas, pero los estudios históricos de quienes se dedicaron a la historia de las mujeres llegaron a nuevas categorías de análisis como la del concepto *género*, lo que llevó a pensarse en otras preguntas y formas de escribir historia.

Antes de continuar, cabe resaltar que, aunque en los siguientes apartados hablaremos de la historia del género, esta no sustituye a la historia de las mujeres, más bien, es como lo dice Gisela Bock (1991) que la historia de las mujeres es una historia del género²⁴.

Para comprender lo dicho por Gisela Bock es necesario entender que la historia del género es una forma de hacer historia a partir de analizar la categoría *género* en conjunto con otras categorías circundantes a ella como la clase, raza, edad, etc., desde el análisis histórico.

En los próximos apartados donde hablaré de historia e historiografía del género hacen más bien referencia a cómo dentro de la historiografía ha habido un desarrollo de la categoría *género*, y cómo dicho desarrollo teórico ha dotado a la historia (historia de las mujeres y otras perspectivas) de nuevos marcos teóricos y metodológicos para analizar las expresiones, relaciones y roles de género de las personas.

Así, podemos decir que *la historia de las mujeres* es una *historia del género*, ya que recordemos que después de los 80 *la historia de las mujeres* buscaba estudiar no solo a ellas, más bien buscaba también un estudio relacional de las mujeres con los hombres, y para ello echaron mano de las categorías de género, lo que ocasionó que se convirtieran en una historia del género. La propia Joan Scott (2008) nos dice que estudiar a la mujer desde el género implica el estudio de las masculinidades, ya que el estudio de uno arrojaba información sobre el otro, además que reitera la noción de que el término historia del género hace referencia a las relaciones sociales entre ambos.

Ahora bien, a partir de lo ya dicho hay una controversia sobre si llamar a algunos estudios *historia del género* o *historia de las mujeres*, lo que ocasiona que haya ciertos sectores dentro de la academia que defiendan más un término que otro. El debate era complicado, ya que llamar a la historia de las mujeres historia del género

²⁴ Cabe aclarar que si bien una historia de las mujeres es una historia del género, no necesariamente parte de una historia con perspectiva de género.

es válido, aunque hay sectores que defienden la autonomía del nombre historia de las mujeres.

Partiendo del debate, la misma Gisela Book (1991) menciona que hay diversas características para catalogar a una obra como historia de las mujeres. Como, por ejemplo:

- Hay un papel protagónico de las mujeres, ya sea mediante su presencia u omisión en diversos espacios, aun cuando se tome en cuenta en la construcción histórica las relaciones de las mujeres con los hombres en diversos espacios.
- A las mujeres dentro de esta historia se les puede estudiar de forma individual o colectiva, con presencia o sin presencia de los hombres, pero los hombres no son sujetos de estudio ni de forma colectiva, ni tampoco individual, solo se les estudia a partir de su relación con las mujeres.

Aquellas obras históricas en las cuales tenga un papel protagónico las mujeres por su presencia o ausencia son una historia de las mujeres, así como también es una historia de las mujeres aquella que estudia a las mujeres en relación con los hombres. La única condición para que una historia del género no pueda decirse que fue escrita desde una historia de las mujeres, es que en esta narración histórica no haya existencia de las mujeres y no se resalte su ausencia, o que quien escribe el texto desde su comunidad de sentido abogue más por el término historia del género. Por ejemplo, una historia en donde se hable de homosociabilidad o falotopías desde las masculinidades y no se resalta la falta de presencia de la mujer es una historia del género que no podría ser catalogada en ningún término como una historia de las mujeres.

Además de las razones respecto a qué entra o no dentro de la categoría de historia de las mujeres, la misma autora nos dice otra razón importante y yo pienso que es la más importante por la cual a pesar de que se le puede llamar una *historia del género* conservan el nombre de *historia de las mujeres*, haciendo una paráfrasis de Joan Scott (2008), esta nos menciona que *la historia de las mujeres* tiene un sentido

subversivo en su nombre, ya que el acto de nombrar así es un acto político en donde se busca mostrar a las mujeres como sujetos históricos, en otras palabras nombrarlas dentro de la historiografía es un acto político, caso contrario de la noción género, la cual si bien es correcto llamarle así, invisibiliza la noción de mujer, y es utilizado por quienes no pretenden esta posición política en su obra.

El problema no acaba aún, ya que puede existir una confusión entre llamar una obra histórica desde un nombre u otro cuando nos encontremos con un texto que se hable de las relaciones entre hombres y mujeres, y exista una presencia equitativa de ambos sexos en el texto, como en *La historia secreta del género* de Steve, J. Stern o *El fracaso del amor. Género e individualismo en el siglo XIX mexicano* de Ana García Peña.

Como vemos es algo problemático solo viendo los títulos de los textos, pero para conocer cómo categorizar a una obra, ya sea historia de las mujeres o historia del género, necesitamos hacer un análisis historiográfico más profundo, ya que debemos ver las tesis principales y secundarias del texto, la forma de enunciación de los sujetos, el sentido y objetivos de la investigación, los documentos y fuentes que usaron, el horizonte histórico de la obra (cualquier obra antes de los 80 es historia de las mujeres), los sentidos y significados de la historia y los marcos metodológicos de quien escribe, así como la comunidad de sentido de estxs mismos, incluso la propia historia académica de quien escribió la obra nos da luz de qué tipo de obra es.

A partir de lo anterior podemos decir que los siguientes apartados se deben de leer pensando que las categorías de género que se mencionan ayudan a la construcción de la historia de las mujeres, pero también ayudaron a pensar en otras historias del género que fueron surgiendo, mirando a otrxs sujetxs.

2.3.5. El inicio de la historia e historiografía del género

García Peña Ana (2016) menciona el devenir del término género, en donde nos dice que en los años 70 este término era utilizado por el feminismo anglosajón *contra el determinismo biológico de los sexos*. Esta noción de género permitió comprender que lo femenino o lo masculino era una construcción social y no algo determinado por la biología. En los años 80 el género se consolidó dentro de la academia en las ciencias sociales, impactando en diversas disciplinas, entre ellas la Historia.

Carmen Ramos Escandón (1997) nos menciona que se pueden encontrar dos orígenes teóricos del término “género”.

- 1) La reformulación teórica y más avanzada a partir de los postulados de Simone de Beauvoir, la cual mencionaba que la mujer no nace, sino que se hace, apuntando a la construcción social de las diferencias entre hombres y mujeres. De Beauvoir se toman conceptos como: *construcción, cambio, movimiento*. También se toman nociones de Margaret Mead, de la cual toman la idea de las variaciones de las formas de ser y la diferenciación de las formas de actuar de los sexos, las cuales obedecen a circunstancias específicas y que varían culturalmente.
- 2) El segundo momento que le aporta a la categoría de género viene por Michel Foucault, en donde sus teorías sobre el *poder* dotan la noción de que las relaciones entre hombres y mujeres son relaciones de poder, las cuales son construidas históricamente dentro de las instancias del ordenamiento social. A partir de Foucault, cosas como el sistema sexo/género, la cultura genérica, y las relaciones de género reflejan relaciones cambiantes, dinámicas y desiguales.

Carmen Ramos Escandón (1997) nos marca dos momentos importantes dentro de la historiografía del género:

- 1) El considerar a la categoría del género como un concepto cultural, lo cual lo impulsan historiadorxs como John Conway, Peter Burke y Joan Scott. También está el dilucidar los territorios sociales y culturales asignados a hombres y mujeres debido a cuestiones como trabajo y funciones sociales y

sexuales, lo cual lo pensaron Sherry Ortner y Harriet Whitehead. Otra noción importante fue impulsada por Merry Wiesner-Hanks la cual establece la diferencia entre sexo y género en la construcción cultural, y como las nociones de género inciden en la conceptualización del sexo.

- 2) El segundo momento que establece Carmen Ramos Escandón es a partir de la publicación de "*El género como categoría útil para el análisis histórico*" de Joan Scott, en donde esta ve al género como una relación primaria de poder, en donde se establece un carácter relacional de las desigualdades de poder entre ellas y ellos. La misma Joan Scott plantea que ese poder se construye, se reproduce y se solidifica en las instituciones sociales, además propone que las relaciones de género también son cambiantes, lo que les dota de dinamismo a las relaciones de género.

Como vemos, Joan Scott es una autora fundamental dentro de la historia del género, y en su texto *Género e historia* (2008) nos dice algunas nociones fundamentales como:

- El término género denota determinadas construcciones culturales, como por ejemplo la creación social de las ideas sobre los roles de género apropiados para los hombres o para las mujeres.
- El género también es una forma de referirse a los orígenes sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Además, el género es una categoría social impuesta a los cuerpos sexuados.
- El género hace referencia a las *áreas, estructuras e ideologías* que implican las relaciones entre los sexos.
- El género como categoría analítica hace hincapié en el sistema de relaciones que incluye el sexo en su análisis, pero que no está determinado por la sexualidad exclusivamente.
- El estudio del género como categoría analítica nos permite conocer las diferencias de las prácticas sexuales y roles sociales asignados a hombres y mujeres.

- Para comprender cómo se formulan los arreglos causados por la diferencia sexual en algunas organizaciones sociales es necesario comprender cómo es que se dan las representaciones de género (sistemas significativos) en la sociedad y como estas se utilizan para articular las relaciones y roles sociales, así como los sentidos de las experiencias de las personas.
- Es a partir del lenguaje que se adquiere el orden simbólico para los sistemas de significación, por lo que a partir del lenguaje se construyen las identidades de género.
- Las categorías hombre o mujer que se muestran en las identidades de género son estructuras subjetivas adquiridas a partir de los sistemas de significación.
- El género es un campo primario por el cual se articula el poder, pero no es el único, ya que el género queda implicado en la construcción y concepción del poder. Lo anterior se da porque los conceptos sobre el género establecen las referencias que estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de la vida social.

Sobre la definición de género, Joan Scott (2008) nos menciona que se divide en dos partes

1. El núcleo del término género depende de la conexión integral entre A) El género como elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en diferencias entre los sexos y B) El género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder. Los cambios en la organización de los roles sociales siempre corresponden a los cambios en las representaciones del poder, pero la dirección de estos cambios es variable
2. El género implica cuatro elementos interrelacionados:
 - A) Los símbolos disponibles que evocan múltiples representaciones (masculinas o femeninas). Como el caso de María en el cristianismo u otros simbolismos más abstractos como luz y oscuridad.
 - B) Conceptos normativos que dotan de interpretaciones sobre los significados de los símbolos que intentan limitar y contener las posibilidades

metafóricas de los símbolos. Estos conceptos normativos se dan en diversas instituciones y doctrinas religiosas, educativas, filosóficas, legales, políticas, etc., estos conceptos normativos adquieren en muchas sociedades oposiciones binarias fijas afirmando el sentido de lo femenino y lo masculino.

C) Las relaciones de género requieren un análisis que incluya ideas sobre política, instituciones y organizaciones sociales, no reclusando los estudios históricos de género a lo familiar o lo privado. Los mercados de trabajo, los sistemas educativos o los sistemas gubernamentales son espacios los cuales se pueden estudiar, ya que el género se construye a partir de una gran diversidad de instituciones políticas, sociales y culturales.

D) El género es una identidad subjetiva.

Todo aquello que se ha dicho se puede traducir para el quehacer de quienes hacen historia en cosas como a) Preguntarse sobre cómo y en qué contextos se invocan las representaciones simbólicas b) Estudiar cómo se dieron las posiciones o conceptos normativos dentro de una sociedad, ejemplo de ello lo familiar en diversas sociedades. c) Estudiar diversos espacios como lo político, lo económico, lo jurídico, etc. d) A partir de la historia, analizar las formas en cómo se construyen sustancialmente las identidades de género.

Otra noción para ser estudiada dentro de la historia del género durante los 90, es la noción de lo *sexual*, pero partiendo del género y las relaciones de poder como categoría de análisis para esta, lo que le añade a la historia del género el conocer las dimensiones de poder entre los géneros en las relaciones que norma la sexualidad desde lo individual, social, familiar y político. Estos estudios de la sexualidad desde la historia del género tratan de estudiar las relaciones de poder entre las mujeres y los hombres dentro del sistema sexo/género.

Para este momento hemos visto diversas contribuciones a la historia del género, ante lo que Carmen Ramos Escandón (1997) señala que esta historia es “donde se puede dilucidar el papel específico de la cultura genérica, del sistema sexo-género,

del proceso de construcción de las diferencias genéricas y las relaciones de poder” (p. 39).

Gisela Book (1991) por su parte, nos dota de algunos conceptos interesantes para pensar la historia del género:

1. En todas las sociedades conocidas hay espacios, conductas y actividades guiadas desde el género de las personas.
2. Las manifestaciones concretas de las diferencias de género no son iguales en todas las sociedades, así como no son universales, y que los estatus del género femenino y masculino son diversas en cada sociedad.
3. La diferenciación sexual (hombre/mujer) no tiene correspondencia forzosa con las jerarquías de poder, ya que, si bien en muchas sociedades hay subordinación de las mujeres frente a los hombres, esta no es universal, además que las relaciones jerárquicas y de poder no son idénticas en las sociedades.
4. Muchas de las investigaciones que se realizan parten desde las nociones coloniales de género, lo que provoca un eurocentrismo o etnocentrismo en la construcción de la historia del género.
5. Las categorías de género son específicas del horizonte de donde se hable o realice la investigación, por lo que dichas categorías no se le debe de ver como un molde estático aplicable a todos los contextos.

De entre las características de la historia que destaca Gisela Book quiero abordar una que me parece importante, y es la de la introducción de una historia del género desde la historia de los hombres. Como ya habíamos visto, la historiografía del siglo XIX hace que los hombres se vean como seres neutros, por lo que es a partir de la historia de las mujeres que los hombres pueden verse como seres sexo-genéricos, lo que les da la posibilidad de pensarse desde una historia del género, ya que estos no habían analizado desde el género la circunstancia particular de los hombres como hombres, ya sean las relaciones con ellos mismo o cómo estos se vinculan con las mujeres dentro de la historia. La propia Gisela Bock (1991) nos dice que:

Lo que los estudios de las mujeres han demostrado viene ahora a ser confirmado por los de los hombres: que las pautas de género y las realidades de género no son idénticas y están sujetas a cambio histórico. Cierta historiador francés señala, por ejemplo, que, para los hombres del siglo XIX, la masculinidad no sólo significaba poder, sino también pena y sufrimiento. Otros estudios han centrado su interés en la paternidad. (p.18)

Esta nueva historia de los hombres desde la historia del género permitía ver los diferentes significados de la masculinidad en diferentes épocas, el cómo se daban relaciones con otros hombres y con las mujeres en diferentes escenarios sociales, las imágenes sociales de la masculinidad, así como el pensamiento masculino sobre las mujeres en obras literarias, filosóficas, y científicas, etc.

Para finalizar sobre este punto, Gisela Bock (1991) apunta que:

La historia del pensamiento demuestra, a su vez, que la historia de los hombres como hombres únicamente llega a ser visible cuando se considera en relación con la historia de las mujeres y al pensamiento de las mujeres, esto es, desde la perspectiva de la historia del género (pp.19-20)

Al finalizar el apartado de la historia de las mujeres habíamos mencionado que la historia de las mujeres es una historia del género con ciertas características, ahora quiero decir que esta historia de los hombres que propone Gisela Book es también una historia del género con características particulares, y ambas perspectivas son muy importantes de estudiar para reconocer desde el estudio de las mujeres y de los hombres cómo nos hemos construido desde las categorías de género, aunque tengo que decir a forma de crítica que la historia del género desde el estudio de los hombres es muy escasa, y aún hoy a 30 años después de lo dicho por Gisela Book falta mucho por hacer desde la disciplina histórica en estos estudios.

Como punto final de esta sección, Ana García Peña (2016), menciona que durante el siglo XXI los estudios sobre la historia del género toman diversas categorías para los análisis históricos, por lo que el género entre las personas no se piensa ya de forma homogénea, más bien se parten de estudios en donde el género se conjuga con *la raza, la clase, la etnia, la sexualidad y la edad*.

2.3.6. Hacia otrxs sujetxs dentro de la historia del género

Hasta el momento solo hemos hablado de binarismo en la historia de las mujeres y del género, nos habíamos enfocado en el estudio de las relaciones entre hombres y mujeres, así como en el estudio de los roles de género, pero a inicios de los 90 aparecen otrxs sujetxs que, hasta entonces, no habían aparecido en las producciones historiográficas, y esto, lleva a pensar en otras preguntas que no habían sido elaboradas por la historiografía de la época.

Es a finales de los 90 cuando la noción binaria hombre/mujer y la noción de heterosexualidad normativa en los estudios de género entran en crisis, ya que se empiezan a realizar diversas investigaciones en donde las personas y relaciones de género escapan de la perspectiva binaria-heterosexual, sobre esta diversificación de los sujetos históricos nos menciona Ana García Peña (2016) que:

- *“La teoría del género avanza, su carácter revolucionario se refleja en la diversificación y expansión de las identidades subjetivas que se amplía a las múltiples identidades humanas, a la construcción de la propia imagen sin necesidad de un orden representación heterosexual [...] Así, no existen dos identidades: femenino y masculino, sino múltiples, que varían con la época, la clase social, la raza²⁵ y la edad [...] En los últimos años, los estudios del género se centran en los enfoques de la teoría queer y los estudios de la diversidad LGBTI+ (lésbico, gay, bisexual, transexual, transgéneros e intersexual)”. (p.9)*

Esta perspectiva de la historia del género permite que sean sujetos históricos, personas trans, queer, o no binarias, lo que permite estudiar a personas que no encajan dentro de las nociones binarias del género, ya sea desde la historia del tiempo presente, o en historias con una temporalidad más lejana. Ejemplo de lo anterior pueden ser los estudios de personas citadas por María Lugones (2008) en su texto *Colonialidad y género*, en donde habla de lo que podríamos denominar como terceros géneros en sociedades precolombinas (más adelante profundizaremos sobre este punto).

²⁵ La noción de raza puede ser problemática para algunas autoras y autores, porque si bien existe la racialización, el termino raza, puede ser debatido.

También estas nuevas perspectivas dentro de la historia del género nos permiten realizar diversas investigaciones sobre las identidades sexo/genéricas de la comunidad LGBTIQAPNB+, en donde se estudia cómo se desarrollan miembros de esta comunidad dentro del sistema sexo/género, además de conocer cómo se presentan las relaciones de género y poder en las personas de dicha comunidad.

Respecto a lo anterior, y explicando cómo se forma este nuevo campo de estudio, Pérez Moira (2014) en su tesis doctoral titulada *Aportes queer para la representación del pasado*, nos menciona el inicio de los estudios *queer* en la academia, los cuales surgen en 1991 con la publicación de *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*, que se realizó en la revista *differences*, la cual estaba dedicada hacia estudios culturales y feminismos.

Esta publicación fue hecha por Teresa de Lauretis, en donde la autora retoma el término *queer* de los activismos lésbicos y gays, y lo utiliza para transgredir lo ya hecho dentro de la academia en el estudio de los temas lésbico-gay, ya que las producciones realizadas sobre esos temas tendían a homogeneizar la situación de las personas lesbianas y gays. Entonces lo *queer* buscaba hacer énfasis en las diferencias de las personas lesbianas y gays, buscando ver las características particulares de estas personas. Además de lo anterior, estos estudios buscaban conjugar estas categorías nuevas con otras como raza, clase social, edad, etc. También cabe decir que se buscaba el estudio de otras identidades sexo-genéricas no reducibles a la homosexualidad (lesbianas y gays). La propia Teresa de Lauretis (2011) citada en Moira Pérez (2014) dice:

Cuando usé por primera vez la expresión teoría queer como la temática de una conferencia de trabajo que organicé en la Universidad de California en Santa Cruz, en 1990, la pensé como el término de un proyecto a la vez crítico y político, que apuntaba a resistir la homogeneización cultural y sexual en los 'estudios gay-lésbicos' académicos, que en ese momento eran considerados un único campo de estudio unificado. El proyecto era un llamado a que las lesbianas y los varones gays enfrentamos nuestras respectivas historias sexuales y deconstruyéramos nuestros propios silencios construidos en torno a la sexualidad y sus interrelaciones con el género y la raza, y desde allí "reforzar" o reinventar los términos de nuestras sexualidades, construir otro horizonte discursivo, otra manera de pensar lo sexual'. (p.257)

En tanto Moira Pérez señala que otra autora que contribuye a la *teoría queer* y a la teorización sobre el género es Judith Butler, quien ha impactado en muchas disciplinas en ciencias sociales y humanidades.

En el año de 1991 Judith Butler publica *Gender Trouble*, la cual en palabras de la propia Butler (2004) buscaba exponer el hetero-sexismo generalizado dentro de la teoría feminista, además de dar un reconocimiento a aquellas personas que vivieran alejadas o en confusión con las normas hegemónicas de género. Pero las cosas no se quedaron ahí, ya que a finales de los años noventa conceptos de Butler como el de la *representación* y la *performatividad* se sumaron al análisis de la categoría de género. Algunos aportes de Judith Butler (1990) y (2004) que contribuyeron en pensar en el género son:

- El género es una *construcción* naturalizada a partir del sistema sexo/género hegemónico, dicho sistema naturaliza las nociones hombre/mujer y la heterosexualidad como lo normativo.
- Butler está en contra de la noción del sexo como lo biológico, y el género como lo social, más bien ella propone que somos *cuerpos* construidos culturalmente, y que aquellas concepciones que tenemos sobre lo biológico (sexo) en realidad es una construcción que parte de la cultura y el lenguaje. Lo anterior se puede interpretar como *que las personas nacen con características sexuales primarias x, esas mismas características sexuales con las que se nace, están cargadas de diversos sentidos culturales, por lo que el sexo no puede separarse de lo social, lo que lleva a que el sexo el cual a priori es natural, al entrar en contacto con la cultura se vuelva un algo construido desde la sociedad*. Lo anterior nos indicaría por qué los cuerpos a partir de sus caracteres sexuales son construidos como hombres o como mujeres y esa construcción se hace pasar como natural.
- Las producciones discursivas a partir del lenguaje crean identidades fijas, binarias y excluyentes, lo que lleva a concepciones como *la* mujer o *el* hombre, ignorando la diversidad de hombres y mujeres, además que al ser binario excluye a seres que no entren en la categoría de hombres o mujeres.

- El sexo es una significación performativa, dicha *significación* que fue construida y naturalizada desde la cultura se puede deshacer, lo cual puede ser subversivo frente a las nociones binarias y heterosexuales, las cuales se pretenden hacer pasar como lo natural.
- Los géneros se forman a partir de discursos de identidad, las cuales desde ese discurso se presuponen estables (pero no lo son), por lo que aquella identidad es una invención que surge a partir del lenguaje, lo que lleva a pensar que los géneros son discursos interiorizados en los cuerpos.
- Los actos o roles de género son una *ficción reguladora*, la cual igualmente fue construida.
- El género es una construcción performativa, y este se forma a partir de actuaciones sociales continuas, estas actuaciones continuas son vinculadas a la heterosexualidad perceptiva y hegemónica. Esta heterosexualidad también es una performance producto de la imitación de las idealizaciones atribuidas a un sexo u otro.
- La performatividad del cuerpo es ocultada y se hace pasar como natural, porque al conocer el cómo se construye lo performativo, se puede deconstruir.
- La reproducción de género siempre es una negociación de poder, en donde el cuerpo se construye a partir de las relaciones de poder y las restricciones normativas hacia los cuerpos. Las normas reguladoras logran materializar la diferencia sexual de los cuerpos.
- La performativa de un cuerpo determinado no es un acto individual, es un algo que se construye desde lo social, por ende, desde lo histórico.

En un principio las propuestas de Butler podrían parecer complejas, estas dentro del plano histórico nos ayuda a pensar en cómo se fue construyendo el performance heterosexual normativo, así como nos permite comprender otros procesos performativos más allá de lo binario, como pueden ser muchas personas del colectivo LGBTIQAPNB+.

Sobre la *teoría queer* a inicios del siglo XXI, Moira Pérez (2014) nos dice que “en las últimas décadas la Teoría Queer ha llevado más allá el análisis de la construcción sociocultural, alcanzando ya no solo la elección sexual y el género, sino también el sexo mismo y la configuración de los cuerpos como masculinos o femeninos” (p. 66). Moira menciona a Anne Fausto-Sterling y Thomas Laqueur, los cuáles lograron hacer investigaciones sobre los procesos históricos mediante los cuales se aislaron y privilegiaron ciertas características físicas y psíquicas para establecer el binario sexo-genérico. Aunque las cosas no acaban ahí, ya que la misma autora nos menciona que en la actualidad, dentro de los estudios queer y en general dentro de los estudios de género dentro y fuera del feminismo, las nociones decoloniales e Interseccionales han tomado fuerza en los últimos años.

2.3.7. Mirar la historia de las mujeres y del género desde el sur: Nociones sobre la historia en temas de género en clave decolonial.

Como mencionamos al final del apartado anterior, surge esta perspectiva, la cual busca mirar a la historia del género desde lo decolonial, ¿pero ¿qué significa eso? Si hemos sido atentos a las autoras que hemos revisado, la gran mayoría o son europeas, o norteamericanas, y en el caso de que sean de Latinoamérica, estas hablan desde las nociones teóricas y modélicas de la historiografía europea y norteamericana. Lo anterior trae un conflicto, y es que a partir de esos modelos importados desde el norte epistémico no podemos hacer cuenta de muchas cosas que acontecen en cuanto al género en el *sur*, por lo que para pensar en una historia de las mujeres y del género de Latinoamérica y por ende de México, se requieren otras herramientas teóricas y metodológicas, en específico unas que provengan a partir de pensar desde el sur epistémico.

Recordemos que uno de los primeros apartados de este recorrido fue sobre el vínculo del feminismo y la historia de las mujeres y del género, y que al final de este apartado mencionamos que desde el inicio de la historia de las mujeres como corriente historiográfica ha existido un vínculo entre el feminismo y esta historia,

puesto lo anterior, para hacer una historia de las mujeres y del género desde una perspectiva decolonial se debe de pensar en esta a partir de su relación con los postulados del feminismo decolonial.

Espinosa-Miñoso Yuderkis (2014) nos dice en su texto *una crítica decolonial a la epistemología feminista crítica*, que se debe de poner en tela de juicio a las teorías y propuestas más hegemónicas, ya que estas se piensan desde un feminismo que homogeniza a la mujer. En el mismo texto la autora menciona lo siguiente:

Aunque varias de las epistemólogas feministas incorporan reflexiones respecto de los debates que han abierto las feministas negras y de color, esto no ha conducido a desarmar las premisas básicas de la teorización feminista hegemónica de una opresión basada en género, como categoría dominante fundamental para explicar la subordinación de las mujeres. Si bien en algunos análisis las epistemólogas feministas reconocen los efectos del racismo y de la colonización en la vida de las mujeres no blancas, y aunque varias llegan a reconocer la necesidad de un análisis imbricado de raza/clase/género/(hetero)sexualidad, su teoría general sigue quedando intacta. (p.9)

Si bien la crítica de Yuderkis está encaminada a las teorías feministas del norte epistémico, esta misma crítica puede ser patente en la forma en como se ha construido la historia de las mujeres, ya que recordemos que esta tiene un vínculo muy fuerte con los avances del feminismo teórico construido desde varias disciplinas, y por ende como menciona la autora, a pesar de que traten de meter la diferencia por género, raza, y clase social, sus propuestas teóricas están pensadas desde una hegemonía epistémica del norte. Quiroz Lissell (2020) sobre el feminismo decolonial diría que “esta apuesta implica descentrar los saberes hegemónicos y proponer otras maneras de ver y comprender el mundo (p.139).

La misma Quiroz Lissell (2020) es la que nos da esta propuesta de mirar a la historia de las mujeres desde lo decolonial, pero ella le agrega otro elemento para pensar la historia, el cual viene desde el feminismo interseccional, por lo cual, la propuesta general de la autora sería mirar y pensar a la historia desde todos los aspectos que intersecan a las personas como el género, la raza, la clase social, la edad, etc., pero verlas desde las epistemologías del sur.

Esta propuesta historiográfica parte de analizar la historia de las mujeres y del género desde tres elementos teóricos fundamentales que son:

A). La colonialidad del poder

Este es un concepto que fue impulsado primero por Aníbal Quijano durante los 90's. Quintero Pablo (2010) nos dice que "La noción de colonialidad del poder fue el término dispuesto por Quijano para caracterizar un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI" (p.3). Para Aníbal Quijano *el poder* era una relación social de los elementos *dominación, explotación y conflicto*, los que impactaron en cinco rubros: A) El trabajo, B) La intersubjetividad, C) Las relaciones con las otras formas de vida (naturaleza), D) La autoridad, E) El sexo. La *dominación* es el aspecto central de las relaciones de poder, ya que es a partir de esta como se fundan relaciones asimétricas en donde unas agrupaciones ejercen control sobre el comportamiento de otras, además cabe mencionar que la imposición de la *dominación* se reproduce y legitima desde la *autoridad* y desde la *intersubjetividad*.

Esta noción de colonialidad de poder es utilizada por Quiroz Lissell (2020) cuando piensa en la forma en como durante mucho tiempo existieron políticas de maternidad en Perú las cuales separaban los procesos de parto según los orígenes étnicos y sociales de las mujeres. A partir de lo hecho por la autora podemos analizar formas en cómo las políticas públicas latinoamericanas, así como las instituciones heredadas desde la colonia han realizado actos de *dominación, explotación y conflicto* en las personas a partir de su género, raza, clase social, etc.

B) La colonialidad del saber

Esta noción hace referencia en como desde la construcción académica se ha tomado como base los modelos del norte epistémico para poder comprender y estudiar los fenómenos de la historia del género que acontecen dentro de nuestro horizonte. Para profundizar en esta idea nos apoyaremos de Yuderkis Espinosa-Miñoso, de su texto *Etnocentrismo y decolonialidad en los feminismos*

latinoamericanos: Complicidades y consolidaciones de las hegemonías feministas en el espacio transnacional (2009). En este artículo la autora nos dice que:

hay un origen mayoritariamente burgués, blanco/mestizo, urbano, y heteronormativo del feminismo latinoamericano. Afirmar este origen no es un dato menor porque ya ha sido documentado ampliamente la manera en que las clases dominantes e intelectuales, dentro de las cuales podemos ubicar a las feministas, fueron influenciadas por el programa político e ideológico noreuropeo [...] Si efectivamente el feminismo del Sur se alimentó de las ideas emancipatorias y de igualdad de las feministas europeas y estadounidenses, seguramente también, habrá que admitir la herencia etnocéntrica de tal adscripción, en tanto convengamos con las tesis de Spivak y Mohanty sobre el eurocentrismo y el colonialismo inherente a la producción teórica de los feminismos hegemónicos Occidentales” (p.42)

No se trata de echar por la borda lo hecho por las autoras que ya hemos revisado a lo largo del capítulo, más bien sería poner en tela de juicio desde esta perspectiva decolonial las propuestas del norte epistémico respecto a la forma de pensar y hacer la historia de las mujeres y del género en nuestro país y en América Latina. Esta es una invitación de pensar y repensar la historiografía de las mujeres y del género más allá de los marcos que se nos han impuesto desde la epistemología del norte, los cuales no pensaron ni partieron de nuestras condiciones particulares para pensar sus metodologías y modélicas de la historia.

C) La colonialidad del ser

Lo primero que debemos de saber sobre este concepto es que según Mignolo Walter (2003) surge de la *colonialidad del poder*, y de *la colonialidad del saber*. Adentrándonos más en este concepto, Maldonado Nelson (2007) nos dice lo siguiente:

La colonialidad del ser es una expresión de las dinámicas que intentan crear una ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad generosa, por lo cual representa el punto máximo de este intento. El mismo queda expresado en la transformación del orden del discurso en un dicho o discurso coherente establecido, anclado en la idea de una diferenciación natural entre sujetos, es decir, en la idea de raza. La colonialidad del ser también se refiere a dinámicas existenciales que emergen en contextos definidos o fuertemente marcados por el dicho moderno/colonial y racial. Es ahí en donde sentimientos

de superioridad e inferioridad, la esclavitud racial, la indiferencia ante los diferentes, el genocidio y la muerte se hacen patentes como realidades ordinarias (p.154)

El autor menciona que esta colonialidad del ser se expresa en el orden del lenguaje y la experiencia vivida de las personas. Esta misma *colonialidad del ser* es la que crea las divisiones entre personas, segmentándolas a partir de *la raza, la casta, el género y la sexualidad*, marcando quienes son aquellas personas que adquieren los derechos, y quienes son las personas subalternas dentro de las sociedades.

Ahora bien, vistos los tres aspectos que propone Quiroz Lissell para el estudio de una historia de las mujeres, veremos cómo está autora toma una investigación hecha desde el feminismo decolonial por María Lugones (2008), en donde a partir de los elementos dados obtiene diversos datos interesantes como:

- La construcción del género en las personas que vivían en el continente hoy llamado América fue impuesta por los conquistadores
- Antes de que se instaurará el patriarcado como sistema hegemónico en América, hubo sociedades las cuales tenían sistemas gino-céntricos.
- El binarismo de género en América también es producto de la colonialidad, ya que hubo sociedades en las que existían 3 o hasta 5 géneros.
- El binarismo sexual como lo normal fue igualmente producto de la colonialidad.
- La diferenciación racial entre las personas blancas y las indígenas produjo una reproducción de nociones, valores y acciones, por ejemplo, las mujeres blancas nacían con la noción de *mujer* y se les educaba desde los valores de lo femenino, mientras que las mujeres indígenas durante mucho tiempo se les pensaba bajo la noción de *hembras*, por lo que se les pensaba y trataba como personas más cercano al salvajismo.

Para concluir con este apartado quiero hacer mención de Quiroz Lissel (2020) quien es la que formula esta propuesta última propuesta revisada, solo se enfoca en la historia de las mujeres, dado que, su mayor interés está en el estudio de las mujeres. Así que a partir de dicha autora propongo tomar la perspectiva de analizar la historia

desde la *colonialidad del poder, colonialidad del saber, y colonialidad de ser*, para estudiar otras propuestas de la historia del género como la historia de los hombres desde la historia del género, así como las historias del género desde los estudios LGBTIQAPNB+.

2.4 Reflexiones sobre el recorrido histórico de las historias de las mujeres y la historia del género en relación con los programas de estudio de la ENP

A partir de haber revisado brevemente el devenir de la historia de las mujeres y del género, podemos ver un poco del por qué el trabajo se titula “hacia una enseñanza de la historia de las mujeres y del género” y no solo *historia de las mujeres* o solo *historia del género*, y es que el título obedece la inclusión de las diferentes propuestas y perspectivas que fueron apareciendo a lo largo del devenir historiográfico, las cuales van desde el estudio de las mujeres en la historia de mediados del siglo XX hasta el estudio de las personas más allá del binarismo de género de finales del siglo XX e inicios del XXI.

Ahora bien, me parece prudente repetir el objetivo principal de mostrar todo este recorrido historiográfico de la historia de las mujeres y del género, y es que cuando quienes enseñan Historia dan un cierto tema, parten desde una corriente historiográfica concreta bajo la cual constituyen la modélica histórica de su clase, por lo que el ofrecerles diversas perspectivas historiográficas dota al cuerpo docente de la capacidad de poder decidir cuál encaja mejor con sus propias nociones historiográficas.

A partir de lo anterior, puedo decir que el profesorado está en libertad de escoger para sus clases ya sean las perspectivas más positivistas de la historia de las mujeres, o aventurarse a otras nociones como las de la historiografía queer. También cabe decir que esta amplitud de perspectivas le permitirá al profesorado poder atender cada uno de los temas propuestos en los programas de estudio, ya que hay temas cuyo estudio se ve posibilitado a partir de algunas perspectivas en particular.

Otra cosa para resaltar a partir del recorrido que hicimos es que podemos ver desde donde parten muchos de los temas que se abordan en los programas de asignatura en el Colegio de Historia de la ENP en cuanto temas de género, ya que estos corresponden a inquietudes y temáticas que fueron apareciendo en diferentes momentos a lo largo del devenir historiográfico de la historia de las mujeres y del género.

Al inicio del capítulo decíamos que este iba a estar dedicado a los *contenidos*, lo cual se ha cumplido, ya que revisamos la importancia de la historia de las mujeres y del género en la enseñanza de la historia, así como la forma en cómo plantea esta historia la ENP en sus programas de asignatura, además revisamos varios elementos teóricos de la historiografía de las mujeres y del género, lo que permitirá una mejor conceptualización. Ahora bien, visto todo lo anterior quedaría resolver la siguiente pregunta “¿Cómo podemos enseñar este tipo de historia?”, la respuesta a lo anterior la daremos en los siguientes capítulos, en donde estableceremos elementos que nos permitan poder enseñar la historia de las mujeres y del género, y en específico desde las metodologías por proyectos.

Capítulo 3: Las metodologías por proyectos como método de enseñanza. Características y operatividad didáctica

Para poder enseñar historia de las mujeres y del género dentro de cualquier institución escolar se requiere que el contenido se haga operativo didácticamente a partir de modelos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden variar dependiendo de lo que se espera obtener a partir del proceso educativo.

Si bien, de forma personal me hubiera gustado abordar más modelos, estrategias y técnicas que existen en la didáctica, decidí decantarme por el abordaje de una sola estrategia didáctica, *las metodologías por proyecto*²⁶. Desde mi punto de vista esta es una de las estrategias más completas que existen, ya que se pueden desarrollar múltiples aspectos en el alumnado a partir de una sola estrategia, además, es flexible, por lo que quienes enseñan pueden construir experiencias completamente diferentes y basadas en sus propias perspectivas historiográficas.

Otra razón de la selección de esta estrategia frente a otras es debido a que, a partir de esta, podemos cumplir de forma efectiva muchos de los objetivos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes de la Escuela Nacional Preparatoria, así

²⁶ La razón por la que menciono “metodologías por proyecto” y no “metodología por proyecto” es debido a la construcción histórica dada por Michael Knoll (1997) quien establece cinco momentos temporales, los cuales son del año 1590-1765 cuando se usa en la formación de los arquitectos en Europa, de 1765 a 1880 en donde se da la implementación en las escuelas y se da su llegada a Norteamérica, la tercera etapa es de 1880 a 1915 en donde se suscita la formación manual dentro de las escuelas públicas, y la cuarta etapa que se da 1915 a 1965 en donde se redefine el método por proyectos y se trasplanta de Norteamérica a Europa, Posterior a 1965 el mismo Knoll define una quinta etapa, la cual sería la internacionalización y expansión de la metodología por proyectos.

Durante la última etapa que menciona Knoll, se hablan de proyectos dentro del campo de la didáctica hay una ambigüedad muy marcada ya que no hay una metodología única que tenga como base los proyectos, ejemplo de esto es que los diversos grupos de autoras y autores nombran de forma diferente a su estrategia didáctica por proyectos, algunas de estas metodologías se llaman *proyectos didácticos, metodología por proyectos, trabajo por proyectos, proyecto educativo, aprendizaje basado en proyectos (ABP), enseñanza basada en proyectos, etc.* Además del nombre, dentro de las propuestas hay conceptos diferenciados muy marcados, pero a su vez las metodologías tienen múltiples elementos teóricos y metodológicos similares.

como de su Colegio de Historia. Por ejemplo, las metodologías por proyectos nos permiten abordar de forma conjunta múltiples aspectos como la práctica de las habilidades de investigación, el aprendizaje significativo, el vínculo y participación del alumnado con la comunidad y la sociedad a partir de lo aprendido, así como el desarrollo de múltiples conocimientos, habilidades y actitudes para la educación superior como el uso de las TIC, trabajo colaborativo, planeación del trabajo, etc.

El objetivo de los capítulos tres y cuatro es que quien los lea pueda realizar sus propios proyectos didácticos desde una didáctica operativa, lo que lleva al lector en un viaje complejo en donde se vean cuestiones teóricas y metodológicas de las metodologías por proyectos, así como la forma de planear y diseñar estas para un curso.

3.1. Características de las metodologías por proyecto en la actualidad

Lo primero a resaltar, es que existen múltiples metodologías por proyecto y todos tienen elementos similares, así como particulares, por lo que para este trabajo no se escogerá una metodología por proyectos en específico²⁷, más bien se pretende resaltar los elementos más relevantes de las múltiples metodologías por proyecto, por lo que el cuerpo docente podrá elegir entre diversos elementos de varias metodologías para hacer sus propias metodologías por proyectos. En muchos casos los elementos seleccionados son compartidos entre metodologías, pero de no ser el caso, se mencionará el tipo de proyecto al que pertenece tal elemento.

3.1.1. Elementos esenciales que conforman las propuestas de las metodologías por proyecto

El primer elemento que quiero resaltar es respecto a la concepción del cómo se va a dar el aprendizaje, ya que casi todas las perspectivas de metodologías por proyectos tienen en mayor o menor medida la noción de *constructivismo* dentro de

²⁷ en específico para resaltar sus características como lo puede ser *trabajo por proyectos*, *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*, *Proyecto didáctico*, *proyecto pedagógico*, etc.

su propuesta. Sobre el cómo se entiende este término, autorxs como Pozuelos (2007), Orozco Virginia & Perochena Paola (2016), Hernández Fernando & Ventura Monserrat (2008), Sarceda Carmen, Seijas Silvia, Fernández Vanesa, Fouce Denis (2015), Galeana Lurdes (2016), Tulio Carrillo (2001), Eva Pinto (2010), etc., mencionan que se da a partir de conectar los aprendizajes con las ideas y esquemas que ya tiene el alumnado previamente, además se busca establecer relaciones entre las diferentes fuentes y formas de información con la finalidad de transformarlos y reconstruirlos críticamente para alcanzar un mayor aprendizaje.

Aunado a lo anterior, en textos como los de Sarceda Carmen, Seijas Silvia, Fernández Vanesa, Fouce Denis (2015) y Amor Alba & García Teresa (2012) mencionan que se debe de tener una actitud favorable hacia el aprendizaje, ya que mediante la colectividad y atender las necesidades del alumnado es como se contribuye *al aprendizaje* significativo, además de lo anterior, se debe de asegurar que durante el proceso de aprendizaje se dé un tipo de memoria comprensiva.

Por su parte, Rekalde, Itziar & García Jon (2015) nos dicen que el principio básico del aprendizaje en los proyectos es que el alumnado sea capaz de construir su propio conocimiento a partir de la interacción con el mundo real, además consideran ideas del constructivismo en donde el aprendizaje es el resultado de construcciones mentales en donde los nuevos conocimientos se forman a partir del acomodo entre ideas nuevas y los saberes ya adquiridos.

Sobre el mismo proceso de aprendizaje, Torrego Egido, L. & Martínez Scott, S. (2018) nos dice que el aprendizaje en los proyectos se debe de dar en la acción, mientras que, para Domínguez Gloria (2003) en los proyectos el alumnado debe de ser el centro del proceso de enseñanza. Haciendo una síntesis sobre el papel protagónico y activo del alumnado, Medina Margarita & Tapia Milton (2017) nos mencionan que en su metodología por proyectos:

Este constituye un nuevo paradigma en el cual se le da el protagonismo al estudiante quitándole el papel pasivo de receptorista de los diversos contenidos dentro del marco del proceso enseñanza-aprendizaje y trabajando desde su participación y

crítica que les permita alcanzar los aspectos determinantes definidos en el proyecto.
(p.18)

Otros elementos del constructivismo que no se encuentran en los textos ya revisados, pero que me gustaría agregar son los dichos por Díaz-Barriga, Frida & Hernández Gerardo (2002), quienes mencionan que el alumnado es el responsable de su proceso de aprendizaje, y que mediante la exploración y manipulación de lo que le rodea puede construir y reconstruir los saberes socialmente dados. También nos dicen que el alumnado no tiene que construir todo desde cero, más bien deben apropiarse de los contenidos ya hechos por otras personas y ajustarlos a sus propios esquemas. Otra noción es que el alumnado aprenda a atribuirles a las cosas que aprendan significados propios, representaciones mentales, ya sean visuales o verbales e incluso que tengan la capacidad de poder crear un modelo mental de lo aprendido.

Siguiendo con lo dicho por Díaz-Barriga, Frida & Hernández Gerardo (2002) también nos encontramos con que se debe tender hacia una perspectiva de flexibilidad cognitiva, en donde el alumnado tenga la capacidad de introducir nuevos elementos y relaciones cognitivas, para que así pueda ampliar, ajustar o reestructurar los esquemas que tienen. Todo lo anterior se tiene que realizar dentro de *prácticas auténticas*, las cuales son actividades centradas en la realidad del alumnado, procurando el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexionar en nuestras circunstancias y procesos de aprendizaje.

El segundo elemento que resaltan la mayoría de los textos revisados respecto a las metodologías por proyecto es que se basa en un *trabajo colaborativo*. Sobre esto, Pozuelos (2007), Orozco Virginia & Perochena Paola (2016), Amor Alba & García Teresa (2012), Gonzales José & León Mario (2020), Torrego Egido, L. & Martínez Scott, S. (2018), Rekalde, Itziar & García Jon (2015), Maldonado Marisabel (2008), Maldonado Marisabel (2008), Galeana Lurdes (2016), etc., mencionan que este enfoque cooperativo debe de establecer un conjunto de relaciones equilibradas entre quienes participan en el proyecto, en donde se realice la creación de una

comunidad de trabajo, donde haya un ambiente de aceptación entre pares y compromiso hacia la realización del proyecto. En este ámbito es importante que se resalte y respete la diversidad que surge dentro de la particularidad e individualidad del alumnado, pero sin olvidar los fines comunes del grupo.

Otro punto del porqué la importancia respecto al trabajo colaborativo nos lo dice Pozuelos (2007):

Participar en una comunidad nos conduce a una de las aportaciones que más ha tardado en ser asumidas, que los aprendizajes se construyen, las relaciones sociales y de forma especial en el trato entre iguales, el aula se convierte de este modo en un entorno formativo donde el apoyo y la colaboración favorecen la reconstrucción cultural. (Francisco. Pozuelos, 2007, p.35)

Como puede analizarse gracias a Francisco Pozuelos, gran parte de la construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades dentro de las metodologías por proyectos se debe la colaboración entre pares al desarrollar su proyecto, por lo que es vital que se fomente este tipo de trabajos al implementar dicha metodología.

El trabajo colaborativo debe de ser un proceso activo en donde se involucre la totalidad del equipo en el proyecto, por lo que se tiene que fomentar que el alumnado tenga una interacción que contribuya al intercambio de pensamientos y percepciones, toma de decisiones, así como argumentar y debatir ideas.

Dentro de lo colaborativo, otro elemento sustancial es el respeto a la identidad y la diversidad, en donde se respete las cualidades particulares del alumnado dentro de los proyectos, además de propiciar que los intereses particulares se integren a los procesos colectivos del proyecto. Domínguez, Gloria (2003) nos dice como debe de ser ese ambiente dentro del aula

En consecuencia, pretendemos crear un clima en el que reine la afectividad, la libertad de expresión, el respeto, la escucha, la consideración y ayuda hacia los demás; donde el diálogo sea la forma habitual de comunicación; donde se parta de los intereses de los niños y se favorezcan sus iniciativas personales; donde la interacción entre ellos y con el entorno ocupe un importante lugar. Conjugar la

libertad individual con el respeto al grupo, los intereses particulares con los acuerdos colectivos, los gustos privados con las metas educativas. (p.11)

El tercer elemento de las metodologías por proyectos que quiero resaltar es lo que se llama *integración del currículum o currículo integrado*, (Francisco, Pozuelos. 2007). Torrego Egido, L. & Martínez Scott, S. (2018). Trujillo Fernando (2012) nos dicen que la metodología por proyectos permite incluir, reconocer y valorar otros saberes y conocimientos que no estén precisados en los planes y programas de estudio, ya que se les considera igual de importantes para una formación integral del alumnado. Poder seleccionar estos contenidos e integrarlos en los proyectos permite que el alumnado pueda realizar su proceso de aprendizaje a partir de contenidos que les resulten relevantes, o aquellos contenidos que son necesarios, pero que la escuela por la rigidez curricular no los tenga considerados.

Ese papel integrador requiere necesariamente que los proyectos muchas veces se vuelvan procesos necesariamente interdisciplinarios (Medina Margarita & Tapia Milton. 2017) (Gonzales José & León Mario. 2020) por lo que se contribuye a interrelacionar e incorporar lo visto en otras asignaturas, lo que permite al alumnado tener un conocimiento integrado y no fragmentado.

El cuarto elemento de la metodología por proyectos es que parte de la metodología se basa en un *proceso de investigación* por parte del alumnado. Sobre este punto Francisco Pozuelos (2007) Domínguez, Gloria (2003), Sarceda Carmen, Seijas Silvia, Fernández Vanesa, Fouce Denis (2015), Torrego Egido, L. & Martínez Scott, S. (2018), Medina Margarita, Tapia Milton (2017), Maldonado Marisabel (2008) nos dicen que es el acto en donde el alumnado se cuestiona las cosas, no dándose por hecho como se haría en la enseñanza tradicional. El alumnado entra en un proceso donde busca y construye su información al revisar diversas fuentes, lo que permite formular diversas hipótesis y conclusiones.

Para Domínguez, Gloria (2003) el proceso de investigación dentro de su noción de metodología por proyecto indica que el alumnado debe de encontrarse ante una situación problemática, por lo que tienen que sacar diversas hipótesis de lo que saben, también tienen que observar, explorar y buscar diversas fuentes de

información. Analizar datos, buscar causas de los fenómenos o problemas planteados y claro, recopilar y evaluar los hallazgos obtenidos, también otros elementos que practica el alumnado es el aprender a formular preguntas, debatir ideas con otras personas y practicar metodologías para obtener información, etc. Sobre cómo es esa experiencia de investigación, Gonzalo Eva & Lafuente Sara (2017) nos dicen:

Consideramos que la metodología por proyectos es un método de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación-acción, en la que el profesor guía, orienta y provoca situaciones para que los alumnos construyan su propio aprendizaje. Mediante él desarrollan un aprendizaje significativo con una mayor relación de los contenidos con su contexto social y cultural. (p.15)

El *quinto elemento* es el referente al proyecto como una metodología con un *enfoque comunitario* o *intención comunitaria* por ejemplo Gonzales José & León Mario (2020), Torrego Egido, L. & Martínez Scott, S. (2018), Rekalde, Itziar & García Jon (2015) nos dicen que el proceso formativo no se acaba dentro de las escuelas y que no es algo que solo le tenga que interesar a la institución escolar, más bien debe de haber una integración de la comunidad sobre todo de las familias y otros actores comunitarios importantes para la educación, todo con la intención de que la construcción del proyecto educativo de alguna manera tenga un impacto hacia esta comunidad.

También dentro de esa intención comunitaria está que los proyectos sean presentados ante la misma comunidad, ya sea escolar o de la sociedad cercana a al alumnado, sobre esto el INTEF (2015) dice “implica una audiencia. Los alumnos presentan su proyecto a otras personas fuera del aula (presencial o virtualmente). Esto aumenta la motivación del alumno al ser consciente de que un público les escuchara y además le da autenticidad al proyecto” (p.7).

Sobre el punto anterior, Torrego Egido, L. & Martínez Scott, S. (2018) escriben que en su metodología por proyectos es.

Una estrategia didáctica, en la que los estudiantes, organizados en grupos, desarrollan proyectos basados en situaciones reales [...] trabajando de esta forma

habilidades que necesitarán para su carrera profesional y para su vida: cooperación, investigación, pensamiento creativo, comunicación. (p. 11)

Los proyectos expanden su posibilidad más allá de un solo grupo, ya que existe la posibilidad, según Gonzales José & León Mario (2020) de que múltiples escuelas o grupos estén involucrados en proyectos de forma conjunta, por lo que se puede dar una interacción e intercambio de saberes y experiencias por parte del alumnado y docentes involucrados. Para poder compartir con las otras personas de la comunidad los avances y productos de los proyectos es necesario el uso de diversas herramientas y medios de comunicación (ITESM. s/f)

El sexto elemento de las *metodologías por proyectos* es que estos promueven la *autonomía y el compromiso* por parte del alumnado. Domínguez, Gloria (2003) Fernández María (2017) y el INTEF (2015) mencionan que los proyectos permiten al alumnado tomar decisiones personales que impacte en sus proyectos, por lo que tienen la oportunidad de elegir los elementos que crean mejor para desarrollar sus proyectos según sus necesidades personales y colectivas. También para fomentar esa autonomía y compromiso del alumnado, los proyectos necesitan que el alumnado tenga voz y voto dentro de todos los procesos del proyecto, por lo cual el profesorado debe de mantener una planeación flexible con la intención de integrar aquellos elementos que consideren necesarios por parte del alumnado, por lo que, a partir de lo anterior, este sentido de autonomía hace que se promueva el desarrollo personal del alumnado involucrado.

El *séptimo elemento* es el *sentido de funcionalidad* o también nombrado *resolución de problemas de la realidad*, el cual según Medina Margarita, Tapia Milton (2017), Maldonado Marisabel (2008), Galeana Lurdes (2016) y Amor Alba & García Teresa (2012) nos dicen que lo aprendido debe tener un sentido de funcionalidad, en donde a partir de la relación con los diversos elementos y alternativas de acción se lleve a resolver los diversos problemas que se enfrenten en las diversas etapas del proyecto. Sobre ese sentido de resolución de problemas, Maldonado Marisabel (2008) escribe que:

Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo. Estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender; los estudiantes se entusiasman con la investigación, la discusión y proponen y comprueban sus hipótesis, poniendo en práctica sus habilidades en una situación real. En esta experiencia, el estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores.
(p.8)

Los proyectos como metodología, hace que el alumnado se enfrente a situaciones que les permita desarrollar diversas habilidades y conocimientos para aplicarlos como la resolución de los conflictos y necesidades emanados de sus proyectos.

El *octavo elemento* es la *globalidad*, según Amor Alba & García Teresa (2012) Orozco Virginia & Perochena Paola (2016), Hernández Fernando & Ventura Monserrat (2008), Gonzales José & León Mario (2020), Rekalde, Itziar & García Jon (2015), Maldonado Marisabel (2008) se refieren a la forma de estructurar los contenidos, los cuales se deben pensar como unidades complejas y no como temas aislados.

El *noveno elemento* es el respeto a la identidad y la diversidad, ya que como dice Maldonado Marisabel (2008): “Este concepto toma mayor relevancia en la sociedad, actual en la que los docentes trabajan con grupos de estudiantes heterogéneos, que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad” (p.7) por lo que hay una sensibilidad social y cultural hacia las demás personas.

El *décimo elemento* que quiero resaltar es particular, ya que no todas las perspectivas lo mencionan, pero me parece esencial, y este es tener *una perspectiva crítica*. Sobre ello, Francisco Pozuelos (2007) la INTEF (2015) y Arias Leonel (2017) nos dicen que lo que se busca con los proyectos es que se formen estudiantes con una ciudadanía crítica, quienes tengan una responsabilidad hacia las diversas problemáticas de su comunidad, a partir del desarrollo de su proyecto,

y que de alguna forma busquen incidir en algún grado en aquellas problemáticas que puedan identificar dentro de su sociedad, por lo cual, dentro de los proyectos es importante la toma de conciencia en diversos temas.

Otro elemento particular para resaltar es la noción de *desarrollo de competencias*, ya que si bien solo aparece en las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en lo personal me parece valioso para incluirlo. Entre las competencias generales para operar didácticamente a partir de cualquier proyecto podemos encontrar que se pueden desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que preparen al alumnado hacia la educación superior o incluso pueden aprender competencias que les permitan desempeñarse en otros escenarios no escolares²⁸.

Una de las ventajas más grandes que se tienen al diseñar una propuesta a partir de un diseño por competencias nos la dicen Sanabria Jorge & Romero Margarita (2018), quienes mencionan que en la modernidad el dinamismo de los retos que presenta la sociedad ante quienes egresan y estudiantes de las escuelas es muy cambiante, debido a lo anterior muchas veces los planes de estudio quedan desfasados ante las nuevas necesidades que van surgiendo, por lo cual el educar desde las competencias les da al alumnado conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales les permitan enfrentar diversas contingencias en diversos ámbitos de la vida.

Para Leyva, Oswaldo., Ganga, Francisco., Tejada, José., & Hernández, Abraham. A. (2015). las competencias se dividen en varios tipos como *las disciplinares, las genéricas y las transversales*, por lo cual al plantearse la enseñanza desde esa noción no solo se aprende o practica lo que pueda ofrecer la asignatura, sino también otro tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan para el tratamiento de cualquier información o práctica. Por ejemplo, si se planea desde las

²⁸ Si bien el educar desde las competencias puede tener connotaciones negativas, ya que ese tipo de propuestas por lo regular está impulsada por los sistemas educativos que parten de nociones economicistas, sobre todo para favorecer a proyectos neoliberales de la educación, quiero resaltar que mi perspectiva está enfocada más bien hacia el desarrollo de habilidades y saberes prácticos para poder afrontar los desafíos de la modernidad, además de darle una perspectiva más integral a la educación.

competencias, dentro del diseño de la enseñanza se pueden incluir aspectos como responsabilidad, autoconfianza, resolución de problemas, habilidades comunicativas, pensamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, planeación, iniciativa, uso de tecnologías, innovación, etc.

Establecido los elementos que desde mi perspectiva son los más importantes de las *metodologías por proyectos*, es momento de ver cómo es que se diseña un proyecto y qué se hace en cada uno de los momentos didácticos que lo conforman.

3.1.2. Los momentos didácticos de las metodologías por proyectos y el papel del alumnado y docentes en estos

Como las metodologías por proyecto presentan una flexibilidad al momento de su planeación, y dado que múltiples autoras y autores han planteado diversas formas de hacer un proyecto, se construirá una propuesta personal que resalta elementos de varias perspectivas tomando como punto de referencia a Amor Alba & García Teresa (2012), Francisco Pozuelos (2007), Orozco Virginia & Perochena Paola (2016), Gonzalo Eva & Lafuente Sara (2017) Maldonado Marisabel (2008), Galeana Lurdes (2016), Arias Leonel (2017), Tulio Carrillo (2001), Trujillo Fernando (2012), Eva Pinto (2010).

Antes de comenzar con las fases del proyecto, se debe tener en cuenta que cuando hablamos de la planeación de una metodología por proyectos siempre se debe de partir de que existen dos ámbitos esenciales para el desarrollo didáctico, uno es el cuerpo docente, y el otro el alumnado, sobre ello Pozuelos Francisco (2017) nos menciona:

Estamos haciendo referencia, por lo tanto, a dos ámbitos complementarios. El que efectúa el equipo docente con objeto de articularlo con pertinencia y calado educativo. Y la reconstrucción que se produce en el aula con objeto de presentarlo y adecuarlo a

la situación concreta de un colectivo específico. Ambos se complementan y las decisiones definitivas proceden de una permanente conexión entre estos dos ámbitos” (pp. 35-36).

A diferencia de la planeación dentro de paradigmas didácticos más tradicionales, en donde el docente plantea todo el trabajo de diseño del proceso de enseñanza, en las metodologías por proyecto hay un trabajo conjunto, en donde si bien quien enseña plantea una serie de procesos y actividades, existe dentro de la planeación una apertura y flexibilidad hacia la voz del alumnado, quien cobra una gran importancia, ya que muchas veces va a proponer los aspectos esenciales para que el proyecto realmente les represente significancia como sujetos y como grupo.

Establecidos los sujetos didácticos de la planeación y que esta debe ser una labor flexible y que debe contar con la participación del alumnado, es momento de pasar a las fases de los proyectos. Se expondrá qué hacen tanto estudiantes como docentes dentro de cada una de estas fases, tomando en cuenta que cada fase no cuenta con un tiempo determinado de forma rígida, por lo que la temporalidad de las actividades dependerá de las necesidades didácticas de quienes participan en el proyecto.

3.1.2.1. La determinación de un tema

Lo primero que se determina dentro de los proyectos son las temáticas que se abordarán, para ello se tomará lo dicho por Gonzalo, Eva. & Lafuente, Sara (2017), Pozuelos Francisco (2007). Los cuales establecen que:

1. La persona encargada del grupo se basará en un primer momento en las temáticas que están dentro del programa de asignatura.
2. Sobre estos temas, el alumnado debatirá sobre cuáles temas consideran más pertinentes para el proyecto. Para ello se deben de realizar la siguiente pregunta, *¿Qué nos interesa saber?*
3. Las respuestas de esa pregunta llevarán a una lluvia de ideas y a una discusión la cual ayudará a pensar en los temas que guiarán el proyecto, aunque estos aún serán tentativos.

4. Para realizar un acercamiento ya hacia el tema definitivo, es necesario que se realicen varios espacios de discusión y reflexión, ya sea dentro del aula en un tiempo establecido, o por fuera mediante grupos compuestos por el estudiantado en su tiempo libre.

Las discusiones llevadas por el alumnado le servirán al cuerpo docente para poder conocer los intereses, inquietudes y necesidades escolares, sociales y personales de sus estudiantes, por lo cual:

- La persona responsable del grupo debe prestar atención a toda la discusión del alumnado, con la intencionalidad de que los equipos puedan delimitar su tema.
- Siempre el cuerpo docente debe partir de hacer una mediación entre las necesidades curriculares, los tiempos didácticos, los temas de la asignatura y las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Un tema se vuelve seleccionable en el instante en que el alumnado entre en un consenso con sus pares y docentes.

- El acuerdo con pares se da cuando la mayoría del grupo está de acuerdo en la selección del tema que les represente más significativo.
- El acuerdo con docentes se da cuando estos últimos piensan que el tema es factible y viable de realizarse como proyecto dentro de las condiciones curriculares y escolares.

Por su parte, Amor Alba. & García Teresa. (2012) y Carrillo Tulio (2001) nos mencionan que en esta parte del proyecto es cuando se tienen que usar técnicas de motivación y participación en el alumnado, para que así, desde el planteamiento del tema se tienda hacia el interés de todo el alumnado para hacer un proyecto. Entre las técnicas de motivación las autoras nos mencionan:

- Hacer un vínculo con las experiencias y necesidades del alumnado.

- Mencionar cómo es que los proyectos impactan dentro de la vida del alumnado. Lo anterior se hace dando a conocer las implicaciones prácticas y utilidades de hacer un proyecto como forma de trabajo.
- Observar proyectos que se hayan realizado en el pasado por otras personas. También está la presentación de productos finales de proyectos pasados, visitas hacia lugares o con personas que sepan sobre un tema y lo presenten de forma interesante.

Durante esta etapa se conforman equipos de trabajo en los que participara el alumnado, entre las características de la conformación de los equipos según Galena Lurdes (2006) son que:

- Los equipos deben de tener un número máximo de cinco o seis integrantes.
- Quienes integren un grupo deben de compartir intereses un tanto heterogéneos.
- Entre los grupos debe existir un intercambio de conocimientos con otros equipos.
- En las actividades generales debe haber una rotación con miembros de otros equipos de trabajo para así interactuar con todo en el grupo.
- Se requiere que entre los miembros de un grupo exista una organización autónoma en donde determinen las actividades y las contribuciones que realizará cada miembro.
- La presentación de lo que se realiza durante el proyecto como proceso, así como el producto terminado, siempre debe de ser presentado en colectivo.

3.1.2.2. Análisis de los conocimientos y habilidades previos del alumnado²⁹

El desarrollo de los proyectos requiere una multiplicidad de conocimientos y habilidades. Antes de hacer la planeación de las actividades a realizar, se tiene que

²⁹ A esta parte del proyecto también se le puede considerar como la evaluación diagnóstica

primero analizar qué cosas conoce el equipo de trabajo respecto al tema que se escogió. Al reconocer esos conocimientos, nos percatamos de:

- El punto de referencia teórica del cual parte el alumnado
- Que contenidos domina el alumnado
- ¿Cuáles son aquellas nociones que tendrán que construir?
- ¿Desde qué perspectivas observan los fenómenos?
- ¿Qué opinión tienen sobre el tema a estudiar?
- ¿Qué experiencias pueden vincular a la temática?

Además de saber sobre los conocimientos teóricos del alumnado, es necesario saber qué habilidades son con las que cuentan, ya que muchas veces los proyectos suponen que los equipos realicen diversas actividades como el manejo de cierto tipo de equipos, herramientas o tecnologías, o el uso de ciertas metodologías, o que sepan poner en práctica determinadas habilidades académicas. La comprensión de este aspecto permitirá que el cuerpo docente pueda plantear las actividades del proyecto según las habilidades prácticas de sus estudiantes.

Para poder conocer los conocimientos previos del alumnado es necesario que se pregunten cosas como ¿Qué sabemos ya sobre el tema?, ¿Qué experiencias he tenido que se relacionen con ese tema?, Etc. Otras técnicas para conocer las ideas previas son:

- Que los equipos digan qué palabras pueden relacionar con el tema.
- Que realicen rápidamente un cuadro mental.
- Que hagan un dibujo o collage en donde expresen sus ideas y nociones.
- Un debate entre pares.
- Que identifiquen una obra artística como una película o canción en donde se aborde el tema, etc.

Para Amor Alba. García Teresa. (2012) este punto de conocer las ideas previas es importante, ya que además de que se tiene un conocimiento sobre lo que sabe el alumnado para tomarlo como punto de partida, le permite al alumnado ser

consciente de aquellas cosas que saben y así poder compartirlo con otras personas. Esa conciencia les permite conocer qué elementos constituyen sus nociones, qué contradicciones y errores puede tener aquello que sabe, además de conocer el punto de vista de sus pares. Para las autoras mencionadas lo importante de este paso es crear en el alumnado *una disyuntiva cognitiva*, en la cual se dé cuenta el alumnado que aquellos conocimientos que posee son limitados, y que necesita nuevas nociones o modificar algunas perspectivas.

3.1.2.3. El análisis del contenido y el análisis didáctico

Una vez establecido el tema, Pozuelos Francisco (2007) nos dice que el cuerpo docente hace una *revisión o análisis de contenido*. Se hace una *guía o encuadre conceptual* sobre el tema seleccionando todos los materiales teóricos con los que se disponga y que tengan relación con la temática a abordar, ya sea desde la construcción teórica de los saberes hechos específicamente para la asignatura, así como desde lo que se ha construido desde otras disciplinas, lo que amplía las nociones sobre la temática y lo vuelve más global.

La selección de estos materiales va en función de qué tanto puedan satisfacer las necesidades de los proyectos del alumnado en tres dimensiones que son el conocer, el saber hacer y en las actitudes que puedan desarrollar. Se podría decir que esta actividad es una recolección de múltiples materiales como libros, revistas, videos, artículos, fotos, mapas, infografías, etc. En esta parte el cuerpo docente establece un corpus de materiales documentales que les permitan operar las siguientes fases de la planeación del proyecto.

El análisis didáctico, también es una labor enteramente del cuerpo docente, y es el proceso de reflexión en donde se plantea la mejor forma de poder planear el proyecto conforme a las características del alumnado como sus intereses y motivaciones, su nivel escolar y de conocimientos, sus condiciones sociales, culturales y económicas, etc.

Para poder complementar el *análisis didáctico* es necesario también conocer:

- Las características escolares y del aula como los espacios y tiempos áulicos
- Los contenidos y objetivos de los programas de asignaturas
- Los materiales con los que se pueden disponer, etc.

Todo lo anterior se hace con la intención de poder estructurar las actividades conforme a los tiempos y espacios didácticos con los que se dispone, y de mediar entre las propuestas del alumnado con los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio de la institución.

3.1.2.4. Diseño o planeación del proyecto

Para que la persona encargada del grupo pueda comenzar con la planeación del proyecto, se espera que haga las siguientes acciones:

- Establecer la temática del proyecto
- Conocer las ideas previas de sus estudiantes
- Realizar su *análisis de contenido*
- Realizar su *análisis didáctico*

Ahora bien, los elementos que deben tomarse en cuenta para poder comenzar a planear el proyecto son:

- El alcance de proyecto
- Su duración aproximada
- La complejidad de los temas y actividades a realizar
- Los lugares y espacios disponibles como aulas, centros de cómputo, bibliotecas, etc.

Una vez reflexionados los elementos anteriores ya se puede iniciar la planeación del proyecto, aunque antes de continuar es menester mencionar lo que dice

Lacueva Aura (2006), quien menciona que los proyectos deben de ser flexibles en cuanto a su planeación, ya que como es una propuesta que está en constante construcción, el acto de hacerla de forma rígida le quita alcance para poder satisfacer la multiplicidad de necesidades del alumnado, además que como la planeación de los proyectos se construye en conjunto con el alumnado, se debe dar esa apertura y flexibilidad para que pueda participar el grupo completo.

Para poder establecer los objetivos y contenidos se debe de:

- Hacer una discusión entre el alumnado en donde se les pregunte ¿Qué quieren saber sobre el tema? ¿Qué quieren hacer a partir del tema?
- El alumnado al entrar en esa discusión establecerá diversas tentativas sobre de qué quieren hablar exactamente en sus proyectos e incluso propondrán diversos productos en el proyecto.
- Docentes y estudiantes en conjunto determinarán la viabilidad de los contenidos y productos del proyecto.

Sobre el cómo construir los objetivos dentro de los proyectos, Galena Lurdes (2006) nos menciona que para redactarlos deben de:

- Buscar la mejora de habilidades para resolver problemas y tareas complejas.
- Establecer objetivos en donde se busque el trabajo en equipo.

En lo que respecta a los objetivos relacionados con el conocimiento, estos deben de:

- Atender capacidades mentales de orden superior como análisis, síntesis, conceptualización, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, etc.
- También se deben promover actitudes como la responsabilidad, flexibilidad, empatía, creatividad, etc.

Otra perspectiva sobre los objetivos y cómo diseñarlos nos la da el ITESM (s/f), en donde nos menciona que hay dos tipos de objetivos: *los generales del proyecto* y *los particulares del alumnado*.

- Los objetivos generales del proyecto se plantean a partir del impacto que se busca tener con las acciones realizadas.
- Los objetivos particulares son los que tienen que ver con el desarrollo de conocimientos, habilidades y los resultados del proceso de trabajo del alumnado.

Si bien es una guía importante lo mencionado por Lurdes Galeana y el ITESM, también hay que recordar que el cuerpo docente no puede establecer los objetivos del proyecto de forma autoritaria, más bien en un punto se debe entablar un diálogo con sus estudiantes y con base en las decisiones en conjunto ya definir de forma definitiva los objetivos.

Posterior a los objetivos y contenidos, el cuerpo docente establece los tiempos de las actividades generales del propio proyecto mediante un *cronograma* o *itinerario de actividades*, en donde se estructuran los tiempos de diversas actividades que busquen atender en un tiempo determinado los contenidos y objetivos seleccionados en conjunto con sus estudiantes. Para este proceso el cuerpo docente tiene que realizar una selección de actividades y tareas a realizar, por lo cual deben escoger entre diversas técnicas didácticas las cuales se consideren mejor con el fin de atender de la mejor manera los contenidos y objetivos planteados.

Para que se realice una buena planeación de las actividades, así como un buen diseño de un cronograma, se debe de tomar en consideración que estas:

- Tengan organización en las actividades.
- Que exista una secuencia entre las actividades.
- Tener flexibilidad para posibles adaptaciones.
- Considerar las necesidades particulares del alumnado, partiendo que cada estudiante tiene procesos de aprendizaje y contextos diferentes.
- Hay que considerar que pueden surgir contingencias que pudieran retrasar el proyecto.

- Las actividades planteadas deben ser integrales, dado que buscarán atender múltiples dimensionalidades de los sujetos, no sólo contribuir a la adquisición de conocimientos.
- Las actividades planteadas deben de ser igualmente significativas para todo el grupo, de tal manera que este se involucre activamente en las actividades.
- Las actividades deben permitir que existan respuestas flexibles y creativas por parte del alumnado.
- Las actividades deben permitir que el alumnado use materiales variados y que permitan el acto de reflexión

Conforme van pasando las actividades, es necesario que...

- Exista comunicación entre estudiantes y docentes, ya que durante muchas de las actividades van a surgir diversas dudas e incluso habrá cuestiones teóricas o prácticas que se le dificultará al alumnado.
- El cuerpo docente se proponga apoyar en la resolución de aquellas cuestiones que al alumnado se le dificulte.
- Se conozcan y dialoguen los logros y dificultades que va teniendo el alumnado en las actividades para reconfigurar la planeación de las actividades del proyecto.
- Se preste atención a las contingencias que pudieran surgir y proponer nuevas actividades o materiales si es necesario.

Como un punto esencial es necesario que al momento de plantear actividades el cuerpo docente debe:

- Describirlas de forma clara, para después exponerlas frente al grupo y así que este tenga conciencia de que actividades se tienen que realizar.
- Dar apertura a que el alumnado participe y que propongan adaptaciones a las actividades o incluso propongan nuevas actividades.

El alumnado si bien puede seguir el cronograma general que se planteó en conjunto con sus docentes, cada estudiante dentro de sus equipos debe establecer una planificación interna dentro de sus grupos de trabajo, en donde establezcan las acciones particulares que necesitan sus proyectos. En esta planeación los equipos deben establecer:

- Qué aspectos se van a estudiar.
- Cómo van a desarrollar el tema.
- Qué actividades van a hacer.
- Cuál será el tiempo dedicado a cada actividad.
- Qué hará cada miembro del grupo.

3.1.2.5. La ejecución del proyecto: Recomendaciones prácticas

Una vez establecido lo que se va a hacer en el cronograma de actividades es momento de ejecutarlo. Para ello se deben poner en juego diversas prácticas de enseñanza. Entre dichas prácticas que podemos utilizar al realizar los proyectos, Pozuelos Francisco (2007) nos menciona que al establecer con los equipos los temas y acciones del proyecto, el cuerpo docente tiene que tomar en cuenta que el alumnado está influido por múltiples aspectos como los contenidos culturales que consuman, el contexto social del cual parten, etc. Lo anterior nos lleva a pensar que una buena práctica, sería que el profesorado durante el proceso de ejecución se hiciera consciente de cómo los aspectos sociales, culturales, económicos, etc., influyen en la forma en cómo construyen sus estudiantes los proyectos. El conocimiento de dichos elementos le permitirá al profesorado potenciar la significancia de los proyectos, además que pueden proponer algunos productos culturales los cuales pueden ampliar el panorama a sus estudiantes.

Una práctica para atender la diversidad del alumnado es:

- Dar apertura a que hagan sus proyectos desde una perspectiva personal, en donde escojan la perspectiva del tema que más les llame la atención, ya que

si bien un tema puede ser uniforme para todo el grupo, no necesariamente todas las personas deben de entregar el mismo producto final.

- Incluso si algún equipo por cuestiones metodológicas requiere usar otras alternativas que no están propuestas en los cronogramas de actividades es válido, pero siempre y cuando se acuerde con el profesorado para proponer alternativas.

Una acción que constantemente realizará el alumnado es la búsqueda de información. Por ello Amor Alba & García Teresa (2012) nos mencionan algunas prácticas como:

- Impulsar que el alumnado realice acciones como analizar, clasificar, ordenar, interpretar y sintetizar lo que lean.
- Que busquen en diferentes fuentes.
- Que se les impulse y se les enseñe a realizar búsquedas personales, ya sea en bibliotecas u otras fuentes de información.
- Que la búsqueda de información no se deba quedar como un acto individual, sino más bien esta se deba de concebir como un acto para democratizar el conocimiento con el resto del equipo de trabajo.

Para que las actividades en el aula no se vuelvan demasiado dispersas, el cuerpo docente puede proponer dos tipos de actividades.

- El primer tipo de actividades son las que les enseñen cosas que le sirvan a todo el grupo, como puede ser: formas de investigar, el cómo usar ciertas herramientas, o el panorama general del tema a abordar.
- El segundo tipo de actividades están pensadas para que se concentren en las necesidades específicas que tengan los diferentes grupos en el aula sobre sus proyectos.

Cuando el alumnado trabaje en equipo, se le tiene que enseñar cómo realizarlo en un ambiente que tienda hacia el aprendizaje y el respeto, en donde aprendan a usar

la escucha activa, sin prejuicios y en el reconocimiento de que todas las personas pueden aportar algo al proyecto, ya sean conocimientos, habilidades, experiencias, etc.

El acto de investigar también se hace presente como práctica dentro de los proyectos, sobre esto Domínguez Gloria (2003) nos menciona que en el investigar dentro de los proyectos, hace que se afinen habilidades como la observación y la exploración, mediante las cuales se puede analizar y experimentar los fenómenos y sus detalles. Muchas de las fases de los procesos de investigación estarán presentes también dentro de los proyectos didácticos, como el preguntarse sobre un tema en particular, y el decir hipótesis a partir de las ideas previas, por lo cual, otras actividades a realizar por parte del alumnado que podrían favorecer a este proceso investigativo son:

- Que el alumnado realice actividades como el análisis de los datos e información que obtengan.
- Que aprendan a formular hipótesis.
- Que aprendan diversos tratamientos de la información como relacionar, comparar, establecer diferencias y semejanzas, clasificar, etc.

La forma en cómo el alumnado organice aquellos conocimientos que van aprendiendo para poder usarlos en el proyecto puede variar, ya que las técnicas de recolección de información estarán determinadas por los equipos de trabajo, en donde pueden usar:

- Apuntes tradicionales.
- Organizadores gráficos.
- Carpetas digitales compartidas.
- Pizarrones digitales.
- Documentos en Word.
- Pizarrones de trabajo.

Lo mismo aplica para la forma en cómo los equipos van a mostrar los avances y nuevos conocimientos a sus pares, a lo cual pueden usar:

- Presentaciones en el aula.
- Presentaciones digitales.
- Fotos.
- Murales.
- Representaciones dramáticas, etc.

Para poder usar las diversas técnicas de organización de la información, así como herramientas y técnicas para la presentación de los avances, es necesario que el profesorado explique en qué consisten cada una de estas técnicas y herramientas.

Uno de los asuntos más complejos al momento de realizar un proyecto es la cuestión del tiempo, ya que no hay un tiempo determinado para la realización de estos. Hay textos que apuntan a modelos de proyectos que se realizarán durante todo un ciclo escolar. Hay personas que han propuesto los proyectos de unos pocos días, en donde son temas sencillos los ejes de los proyectos, y hay otra vertiente en donde se establece que los proyectos deben tener una duración de entre tres y cuatro semanas del curso. La duración de los proyectos dependerá netamente de los objetivos que se planteen para este, siendo los más regulares los de pocos días y los de tres o cuatro semanas³⁰.

Sin importar la temporalidad que se escoja para el proyecto, de alguna u otra forma siempre tenderá a expandirse más allá de las horas establecidas en los horarios escolares, ya que se requiere que el alumnado realice actividades las cuales no siempre acabarán en las horas de clase en la escuela, por ello además de planear bien las actividades que se van a realizar dentro y fuera del aula, al alumnado se le debe de dar herramientas para que este puedan organizarse y poder hacer trabajo autónomo.

³⁰ Dentro de los autores y autoras revisados hay una discusión respecto a la temporalidad de los proyectos, ya que hay quienes mencionan que un proyecto puede realizarse en pocas sesiones, en contraparte de quienes dicen que se requiere al menos tres semanas.

Es durante el periodo de ejecución del proyecto cuando se tiene que poner mayor énfasis en lo que se denomina *evaluación continua*, la cual está pensada para observar el progreso del alumnado en las actividades que se hicieron durante todo el proyecto, pero es en la *ejecución* del proyecto cuando cobra un mayor impacto, ya que es en esta fase cuando se realizan la mayoría de las actividades. Es importante este tipo de evaluación, ya que mediante esta sabemos si existen problemáticas, si han alcanzado los objetivos planteados, cuál es el grado de motivación o interés del alumnado en el proyecto, o si se requiere hacer ajustes en las actividades planteadas en el proyecto.

Para poder hacer esta *evaluación continua*, el ITESM (s/f) nos dice algunas técnicas como:

- Solicitar a los líderes o algún miembro de los equipos de trabajo un informe.
- Pedir escritos rápidos a los equipos en donde exponen lo realizado.
- Entrevistar a algún estudiante al azar.
- Monitorear el trabajo individual o colectivo.
- Preparar sesiones donde se presenten avances.
- Solicitar bitácoras y revisarlas.

El espacio escolar también es importante dentro de los proyectos, para ello según Amor Alba & García Teresa (2012) el aula se tiene que diseñar de tal forma que el alumnado lo sienta como un espacio propio, en donde se sumerjan en actividades de organización, uso y cuidado de su espacio. El aula debe de plantearse de tal forma que el alumnado pueda juntarse a realizar sus actividades en sus respectivos equipos de trabajo, permitiendo que se realicen diversas actividades al mismo tiempo. La organización de las mesas, sillas, pizarrones y otros elementos del aula puede ser adaptada y usada libremente por los equipos al momento de trabajar en sus proyectos.

3.1.2.6. Evaluación del proyecto

Lo primero que se tiene que establecer sobre la evaluación es que es un proceso que se encuentra transversalmente durante todo el proyecto, lo anterior queda en evidencia muchas veces en las fases anteriores, por ejemplo, la evaluación *diagnóstica o inicial* la podemos hacer al elegir un tema, delimitarlo y saber las ideas previas del alumnado. También otro tipo de evaluación que se hace presente durante todo el proceso del proyecto es la *evaluación continua*, la cual se realiza en todas las fases del proyecto, en la cual se piensa evaluar el avance del alumnado en todas las actividades que componen sus proyectos, sobre todo en la ejecución. Por último, tenemos la *evaluación final*, la cual hace cuenta de los productos obtenidos en el proyecto (Amor Alba & García Teresa, 2012)

Para Domínguez Gloria (2003) el acto de evaluar conlleva una reflexión para la mejora, esta se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y está presente en todo momento dentro del proyecto, además nos da los elementos para conocer las situaciones de lo hecho por los equipos, y así, tomar decisiones para resolver cualquier contingencia o ajuste que requiera el proyecto. Establecido la noción general sobre lo que es la evaluación, profundizaremos en el cómo se hace la evaluación final del proyecto.

En la *evaluación final* de las metodologías por proyectos, el alumnado tiene un papel importante, ya que, si bien sus docentes establecen los instrumentos de evaluación, el alumnado podrá participar en determinar qué elementos del proyecto se tomarán en cuenta para ser evaluados. Sobre los instrumentos de evaluación, Pozuelos Francisco (2007) recomienda dos, el primero son las *carpetas o portafolios de evidencias*, y el segundo son *las rúbricas de evaluación*.

Los *portafolios de evidencias o carpetas de trabajo*, son un instrumento que busca recoger todas las cosas producidas por un equipo durante el proyecto, la ventaja de este instrumento es que es flexible y rescata todas las actividades hechas, resaltando las prácticas que los equipos realizaron en el proyecto. Las carpetas de evidencias pueden dar a conocer de tal forma que sea apreciable los resultados finales de las actividades del proyecto.

Las *rúbricas de evaluación* son un material que muestra los niveles de logro en algún aspecto determinado dentro del proyecto, dichos niveles de logro pueden ser deficiente, regular, bueno, excelente, etc., y entre los aspectos que se pueden medir pueden ser el conocimiento de ciertos conceptos, el dominio de algunas prácticas, e incluso si se efectuaron algunos valores determinados.

Como ya se mencionó, el alumnado es quien determina qué elementos se van a tomar en cuenta. En los portafolios de evidencias ellos deciden qué elementos serán tomados en cuenta para realizar su portafolios, y en cuanto a las rúbricas de evaluación el cuerpo docente presentará diversos aspectos evaluables del proyecto. Sus estudiantes serán quienes determinen cuáles serán aquellos aspectos más importantes de la evaluación para poner en la rúbrica.

Otros instrumentos, además de los portafolios y rúbricas de evaluación, son Dossiers, informes de actividades, diarios de aula, cuadernos de notas, índices, fichas de control, exposiciones de los productos y actividades realizadas, etc. Lo más importante de todo instrumento de evaluación es que dé cuenta del proceso que hicieron los equipos al realizar sus proyectos, lo que implica que se analice todo lo hecho en el proyecto, además de dar cuenta sobre cómo se trabajó la información investigada y cuáles fueron los procedimientos y estrategias usadas para construir el producto final.

Un aspecto que se debe de tomar en cuenta al momento de realizar las evaluaciones es que estas se tienen que dar en dos sentidos, una de forma individual y otra de forma colectiva o grupal. El proyecto al ser una estrategia necesariamente colectiva se debe tener en consideración todo lo producido en comunidad, y al mismo tiempo al ser una estrategia que impulsa muchas veces aspectos como la diversificación, se tiene que evaluar también al alumnado tomando en cuenta su propia particularidad (Francisco Pozuelos, 2007) y (Amor Alba & García Teresa, 2012)

Dentro de la evaluación de los proyectos, para Amor Alba & García Teresa (2012) el alumnado también debe tener una participación en este proceso, por lo cual además de la valoración que haga el cuerpo docente, entre los propios estudiantes

se realizarán diversos tipos de evaluaciones como la autoevaluación, en donde ellos conozcan sus alcances y limitaciones en el proyecto. Otra evaluación que realizará el alumnado será la coevaluación y evaluación mutua en donde entre los miembros de la comunidad puedan valorar lo que se hizo como equipo y lo hecho por sus pares.

Durante el momento de evaluación final, debe de existir un momento en donde el alumnado pueda recapitular lo hecho, y que reflexionen sobre sus propias prácticas, destacando qué nuevos conocimientos adquirieron, qué dificultades surgieron durante el proyecto y cómo las resolvieron, también qué reflexiones hicieron al hacer el proyecto, etc.

3.1.2.7. Comunicación o difusión del proyecto

La comunicación del proyecto es una parte esencial al momento de que este finaliza, durante esta etapa los productos obtenidos por el grupo se presentan ante la comunidad, ya sea escolar, o las familias del alumnado. Para este proceso se pueden utilizar diversas técnicas y formas para presentar el proyecto, ya sea mediante una exposición de lo que se hizo, una presentación en un medio digital, un cuadro mural, folletos, videos, fotografías, etc. La forma en cómo se presenta la información tiene que ser reflexionada y discutida entre docentes y estudiantes para ver cuál es la mejor forma de dar a conocer lo realizado.

Otros elementos importantes del porqué es esencial la difusión del proyecto nos lo da Lacueva Aura (2006) que sostiene que mediante la comunicación del producto ante la comunidad es como se le puede dar un mayor orden a los pensamientos, además de completar las reflexiones ya hechas durante el desarrollo de su proyecto, y permite que se pueda retroalimentar lo realizado.

3.1.2.8. Dificultades al realizar una metodología por proyectos

Como ya se ha mencionado, existen una multiplicidad de beneficios al momento de hacer un proyecto, pero también hay múltiples aspectos que tienden a dificultar el buen desarrollo de un proyecto. Sobre estos el ITESM (s/f) menciona que entre estos aspectos destacan *el tiempo disponible* dentro del programa de asignatura, ya que al ser actividades largas tenderán a acortar el tiempo destinado al desarrollo de otras temáticas dentro de la asignatura, así que se tiene que planear muy bien los tiempos y las temáticas que se abordarán.

Otro elemento que dificulta la realización de los proyectos es que muchas veces puede que exista una dificultad al momento de conseguir ciertos materiales que el alumnado requiera al momento de desarrollar su propuesta, debe de tener conciencia con cuáles materiales cuenta la escuela y la capacidad que tiene el alumnado de conseguir los materiales o herramientas necesarias.

Otro problema es que los proyectos muchas veces no corresponden al desarrollo de conocimientos que sirven para responder exámenes estandarizados dentro de las asignaturas. También se debe tener mucho cuidado al momento de planear los temas de los proyectos, ya que estos no se pueden despegar completamente de los contenidos de los programas de asignatura. Otra problemática es que al ser el proyecto una estrategia con muchas actividades, puede que muchas veces el alumnado se pierda y no comprendan bien qué se les pide o de qué trata una actividad, por lo cual hay que tener una excelente claridad cuando se les solicite que hacer al alumnado.

Hasta el momento hemos dado una teoría general sobre cómo se diseñan didácticamente todas las metodologías por proyectos sin importar la asignatura o el tema, lo anterior hace que este capítulo pueda ser leído por cualquier persona que le interese realizar una metodología por proyectos sin importarla temática. El siguiente capítulo está dirigido hacia quienes deseen desarrollar una metodología por proyectos para la enseñanza de la historia de las mujeres y del género.

Capítulo 4: Diseño de una metodología por proyectos para la enseñanza de la historia de las mujeres y del género en la ENP

Este es nuestro último capítulo, ha sido un camino largo pero necesario para poder pensar en otras formas de enseñanza dentro de la educación media superior. Recapitulando un poco el recorrido que hemos hecho a lo largo del trabajo, podemos encontrar que en el capítulo 1 nos concentramos en conocer institucional y pedagógicamente a la Escuela Nacional Preparatoria y a su Colegio de Historia.

En el capítulo 2 nos enfocamos en conceptualizar qué es eso de la historia de las mujeres y del género, su importancia dentro de la enseñanza de la historia, así como la forma en cómo la piensa el Colegio de Historia de la ENP mediante sus programas de asignatura. En el capítulo 3 vimos lo que son las metodologías por proyecto, profundizando en sus elementos y operatividad didáctica, posicionándose como una estrategia de enseñanza, la cual apelaba de forma excelente a los objetivos de enseñanza en la ENP y su Colegio de Historia.

Ahora bien, en este último capítulo nos concentramos en hacer un ejemplo de cómo se desarrollaría una metodología por proyectos para la enseñanza de la historia de las mujeres y del género dentro de la ENP. Para esto, lo primero que tenemos que hacer es tomar en cuenta un programa de asignatura y ver cómo se plantea didácticamente la historia de las mujeres y del género dentro de la asignatura, lo cual ya revisamos en el capítulo 2.

En nuestro caso, vamos a tomar el programa de asignatura de Historia de México II (ENP, 2018). Como mencionamos en nuestro capítulo 2, los temas relacionados con la historia de las mujeres y del género los podemos encontrar en la segunda unidad titulada “configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales” en el apartado 2.3 “nuevos grupos organizados, conflictos y demandas en el contexto actual”. Según el programa de asignatura, la unidad completa está contemplada para enseñarse en 24 horas de clase, por lo que cada apartado de la unidad 2 está diseñada para verse en 8 horas de clase, por lo que nuestro proyecto tiene que desarrollarse en aproximadamente 3 semanas de clase, considerando que en cada semana se dan 3 horas de la asignatura de Historia de México II. A continuación, ofreceremos una planeación didáctica por clase basándonos en las fases de los proyectos descritos en el capítulo anterior.

4.1. Selección del tema y conformación de equipos

Sesión 1. Conformación de los equipos y determinación del tema del proyecto

Antes de la primera sesión en el aula, el cuerpo docente debe de establecer objetivos generales y particulares base, los cuales van a encuadrar el proyecto de forma general. Lo anterior nos sirve para que los proyectos siempre estén encausados hacia objetivos didácticos claros, en donde se respete la autonomía del alumnado que se presenta al hacer un proyecto, y los objetivos institucionales y de los programas de estudio del Colegio de Historia de la ENP. Para nuestro ejemplo podemos mencionar objetivos tales como:

Objetivo general:

- Las, los, y les alumnas que realicen el proyecto de “*Luchas por la equidad y la inclusión: movimientos de género y diversidad sexual en México*” crearan un producto académico físico o digital, en donde hagan cuenta de los conocimientos respecto a alguna de las temáticas de la unidad.

Objetivos particulares:

- El alumnado utilizara procedimientos de búsqueda, selección y organización de la información procedente de diversas fuentes.
- El alumnado distinguirá y usará técnicas, métodos y fundamentos esenciales de la investigación para aplicarlos al estudio e interpretación de la historia de las mujeres y del género.
- Aplicar estrategias para organizar y llevar a cabo su aprendizaje individual, y trabajar de forma colectiva.
- El alumnado logrará el manejo de herramientas propias de la historiografía.
- El alumnado lograra identificar procesos históricos relacionados con las luchas por la equidad y la inclusión: movimientos de género y diversidad sexual en México.
- El alumnado utilizara lenguaje histórico propio de temas relacionados las luchas por la equidad y la inclusión: movimientos de género y diversidad sexual en México.

Recordemos los objetivos específicos ya se encuentran dentro de los programas analíticos de asignaturas, así como en la propuesta de aprendizajes mínimos para la enseñanza de la historia en la ENP (2015) y en el modelo educativo de la ENP (s/f), los cuales ya expusimos en el capítulo 1.

Ahora bien, nuestra primera clase nos servirá para establecer las bases didácticas con el alumnado de lo que es una metodología por proyectos, e inclusive presentar algunos ejemplos para que se den una idea de lo que se va a realizar. Una vez que comprendan mejor el grupo qué es una metodología por proyectos, pasaremos a conformar los equipos de trabajo. Recordemos que Galeana Lurdes (2006) nos da las pautas para conformar equipos de trabajo, por ejemplo, que los equipos sean de máximo 5 o 6 integrantes y que sus integrantes compartan intereses en común.

Para facilitar la formación de los equipos de trabajo según los intereses del alumnado, el cuerpo docente debe de presentarle al grupo los ejes temáticos en los que se divide nuestra unidad de trabajo, los cuales basándonos en el cuaderno de trabajo de Historia de México II (2019) son:

- A) Lucha de despenalización del aborto en México.
- B) Penalización de la violencia de género en México.
- C) Otras luchas del feminismo en México.
- D) Reconocimiento de la diversidad sexual en México.
- E) Ampliación de los derechos de la comunidad LGBTIQAPNB+ en México.

Una vez expuestos los ejes temáticos, el alumnado debe de elegir libremente cuál les motiva más, así como cuál les resulta más significativo. Una vez establecidos los intereses, autónomamente el alumnado conformará sus equipos de trabajo con un máximo de 6 integrantes.

En lo que respecta a la determinación del tema del proyecto, el alumnado no puede salirse de los tópicos expresados por su docente, aun que puede elegir de forma libre que le interesa saber de esos temas. Ahora bien, para facilitar el tema en específico sobre el cual el alumnado hará su proyecto, pueden hacer una actividad

en donde los equipos respondan la pregunta sobre qué les interesa saber de los temas la unidad a estudiar.

Esta actividad, si bien puede comenzar en el aula, debido a los tiempos de clase y la dificultad de una resolución tan rápida, se puede dejar como tarea el terminar la actividad en casa. A la par de la actividad anterior, una tarea complementaria sería darles algunos textos o materiales introductorios de los ejes temáticos al alumnado, con el fin de que obtengan un mejor panorama de los fenómenos a estudiar. Un ejemplo de lo anterior serían los vídeos disponibles en YouTube como “Historia de la comunidad LGBT+” (TV UNAM, 2020) “Feminismo en México y el mundo” (TV UNAM, 2020)

Debido a que una de las partes del proyecto es el *análisis de contenido y análisis didáctico*, las cuales nos ayudarán a la planeación de los proyectos (véase página 131), la actividad de selección de tema debe de ser una actividad que se entregue en línea antes de la siguiente clase, para que así el cuerpo docente tenga los elementos para hacer *el análisis de contenido y didáctico*, así como para ayudar al alumnado a que los temas que escogieron sean viables para desarrollarlos durante el tiempo delimitado para el proyecto.

Respecto al análisis de contenido, Pozuelos (2007) nos dice que mediante este hacemos el encuadre conceptual de los temas, en específico la selección de los materiales teóricos que le ayuden a los equipos a desarrollar sus proyectos.

Ejemplo de lo anterior sería un equipo que haya escogido el eje temático de *otras luchas del feminismo en México* y quieran abordar el tema del feminismo dentro de la academia, y para ello su docente puede recomendar textos como *feminismo para principiantes* (versión lectura fácil) de Valera Nuria & Santolaya Antonia. (2008), el apartado de “*feminismos y academia*” del texto “*Feminismos en México: Revisión histórico-crítica del siglo que termina*” de Griselda Gutiérrez Castañeda (2002), el apartado de “*Academia y difusión*” de Mercedes Barquet en “*Un fantasma recorre el siglo: Luchas feministas en México 1910-2010*” de Gisela Espinoza & Jaiven Ana Lau (2011). Como podemos ver, es el cuerpo docente quienes ayudan a sus estudiantes a obtener textos base que ayuden a enmarcar teóricamente los

proyectos de los equipos. A la par de lo anterior, el alumnado puede realizar sus propias búsquedas para complementar la información, siempre tratando que estas búsquedas tengan un rigor académico, a lo cual pueden apoyarse de sus docentes.

En lo que respecta a la determinación de los productos y los tiempos de las partes del proyecto, como mencionamos en la página 129, el cuerpo docente puede preguntar lo siguiente:

- ¿Cuál será el alcance del proyecto?
- ¿Cuánto será su duración?
- ¿Cuál debe ser la complejidad de los temas y actividades a realizar?
- ¿Cuáles son los espacios, lugares y herramientas con las que contamos?

A partir de las preguntas anteriores, el cuerpo docente puede establecer los posibles productos que pueden realizar sus estudiantes, pensando así que la complejidad y alcance de estos sean factibles para realizarse en las tres semanas presupuestadas. Ejemplos de productos que serían factibles realizar en ese tiempo son el realizar un video de 5 minutos y subirlo a YouTube, la creación de una entrada temática en un blog, creación de publicaciones en Facebook, realización de memes sobre el tema y subirlos a una red social, creación de infografías, un periódico mural afuera del salón de clases, un podcast, realización de un cómic, una canción, un material lúdico, etc. Es importante considerar que cada medio para realizar los productos adquiere dimensionalidades distintas, por lo que es recomendable que todos los equipos realicen un producto de forma homogénea. Igual esta parte de la selección del producto a realizar puede no tomar en cuenta al alumnado, y directamente el profesorado puede poner en sus objetivos previos al proyecto el producto a realizar.

4.2. Planeación del proyecto

Sesión 2: Comienzo de la planeación del proyecto.

Una vez que cada equipo seleccionó el tema que les interesa y el cuerpo docente les ayudó a delimitar el tema para que pueda ser factible, así como el producto, es momento de comenzar con la planeación del proyecto, y para ello el cuerpo docente debe de tener un esbozo de planeación de los proyectos con los tiempos establecidos y fases a seguir con el fin de alcanzar los objetivos planteados. Este esbozo debe de presentarse ante el grupo y servir como base para las planeaciones de los proyectos de cada equipo.

Ejemplo de lo anterior sería:

Clase	Actividad	Descripción
Clase 1	Selección del tema	—El alumnado seleccionarán el eje temático de su producto
Clase 2	Planeación de las actividades a realizar	—En conjunto con docentes, el alumnado planeará las actividades que realizarán para desarrollar el producto del proyecto
Clase 3	Trabajo de investigación	—Realizar búsqueda de bibliografía e información sobre el tema —Hacer una lectura analítica de los materiales y utilizar técnicas de análisis historiográfico —Hacer ordenadores gráficos, fichas o apuntes para esquematizar la información recabada
Clase 4	Trabajo de investigación	—Realizar búsqueda de bibliografía e información sobre el tema —Hacer una lectura analítica de los materiales y utilizar técnicas de análisis historiográficos —Hacer ordenadores gráficos, fichas o apuntes para esquematizar la información recabada

Clase 5	Trabajo de investigación	—Realizar búsqueda de bibliografía e información sobre el tema —Hacer una lectura analítica de los materiales y utilizar técnicas de análisis historiográfico —Hacer ordenadores gráficos, fichas o apuntes para esquematizar la información recabada
Clase 6	Diseño del producto	—Trabajo en equipo para el diseño del producto
Clase 7	Diseño del producto	—Trabajo en equipo para el desarrollo del producto
Clase 8	Diseño del producto	—Trabajo en equipo para el desarrollo del producto
Clase 9	Presentación del proyecto	- Cada equipo presentarán sus proyectos ante el grupo mediante una exposición de los productos

Una vez establecida la planeación general por el profesorado, los equipos se encargarán de diseñar la planeación particular de cada uno de sus proyectos. Para ello pueden tomar como referencia algunas de las pautas para el diseño de un cronograma expuesto en la página 131, y hacerse las siguientes preguntas:

- A) ¿Cómo vamos a delimitar los temas a estudiar?
- B) ¿Cómo van a desarrollar el tema?
- C) ¿Qué actividades se van a realizar y cuándo?
- D) ¿En qué lugar van a realizar las actividades?
- E) ¿Qué materiales van a utilizar?
- F) ¿Cuánto tiempo le dedicarán a cada actividad?
- G) ¿Qué va a realizar cada miembro del equipo?

Durante esta clase el alumnado se concentrará en hacer un cronograma tentativo de actividades, al menos de la siguiente semana del proyecto, dado que planear todo el proyecto en una sesión es complicado, por lo que conforme avancen las sesiones cada equipo puede agregar y modificar las actividades que realizarán en los diferentes días que dure el proyecto, lo anterior tomando como base la planeación general propuesta por sus docentes.

En cuanto a los cronogramas diseñados en esta clase, el profesorado revisará en esta misma sesión que estos sean factibles y que las actividades sean organizadas, flexibles, y que ayuden a alcanzar los objetivos planteados para el proyecto. Lo anterior lo repetirán constantemente durante el proyecto para ir viendo el avance de los equipos, apoyando a sus estudiantes a planificar las actividades de ser necesario.

Un ejemplo de planeación de un equipo sería:

Cronograma de la planeación del proyecto

Equipo: Reconocimiento de la diversidad sexual en México.

Tema: Historia del activismo LGBTIQAPNB+ en México en las últimas dos décadas.

Producto: Realización de un video.

Día 5

Fase del proyecto: Investigación del tema

Actividad 1: ir a la biblioteca de la escuela y realizar la búsqueda de bibliografía sobre el tema y comentar lo encontrado.

Persona encargada actividad 1: Todo el equipo.

Tiempo: En la hora libre del lunes 10:20 a 11:10.

Lugar: Biblioteca de la escuela.

Materiales y Recursos: Cuadernos para realizar apuntes y notas, así como celulares para tomar fotografías a los materiales, o dinero para sacar copias.

Actividad 2: Realizar una búsqueda sobre el tema en repositorios digitales o bases de datos en internet.

Persona encargada actividad 2: Todo el equipo.

Tiempo: De las 15 a las 16 horas del lunes.

Lugar: Desde la casa de cada estudiante o desde un sitio con internet.

Materiales y recursos: Dispositivo con internet.

Actividad 3: Realizar fichas con citas, conceptos, y resúmenes del contenido de los materiales investigados y compartirlo con demás miembros del equipo mediante drive o algún otro medio digital.

Persona encargada actividad 3: Todo el equipo.

Tiempo: de las 16 a las 19 horas del lunes.

Lugar: Cada quien desde su hogar o donde prefiera trabajar.

Materiales y recursos: Dispositivo con internet.

Día 14

Actividad 1: Búsqueda de un programa o aplicación de edición de videos fácil de utilizar y comenzar a editar videos de prueba.

Persona encargada actividad: Estudiante 4 del equipo.

Tiempo: Después de la escuela de las 17-19 horas del miércoles.

Lugar: Casa estudiante 4 del equipo.

Materiales: Dispositivo digital con programa o aplicación de edición.

Actividad 2: Búsqueda, selección y descarga de material audiovisual para colocar en el video, tratando de evitar material que pueda ocasionar problemas de derechos de autor.

Persona encargada actividad 2: Estudiantes 2 y 3 del equipo.

Tiempo: Después de la escuela de las 17-19 horas del miércoles.

Lugar: Espacio de preferencia de estudiantes 2 y 3.

Materiales: Dispositivo digital con acceso a internet.

Actividad 3: Búsqueda de aplicaciones para grabar y editar audio, y comenzar a grabar audios de prueba.

Persona encargada actividad 3: Estudiante 1 del equipo.

Tiempo: Después de la escuela de 17 a 19 horas del miércoles.

Lugar: Espacio de preferencia estudiante 1.

Materiales: Dispositivo digital con acceso a internet.

Actividad 4: Creación colectiva del guion del video (segunda sesión).

Persona encargada actividad 4: Todo el equipo.

Tiempo: Después de la escuela de 19-21 horas del miércoles.

Lugar: videoconferencia del equipo mediante *Zoom* o *Google Meet*.

Materiales: Dispositivo con acceso a internet y *Google drive*.

En lo que respecta a las siguientes clases, tomando como base a Amor Alba y García Teresa (2012) y adaptándolo a nuestros proyectos, se pueden realizar dos tipos de actividades. La primera es la enseñanza de temas que le sirvan a todos los equipos para desarrollar sus trabajos, por ejemplo: aprender a investigar, hacer análisis historiográficos, usar herramientas digitales, o enseñar sobre qué es la historia de las mujeres y del género. El segundo tipo de actividades serán aquellas que sirvan para desarrollar de forma particular cada uno de los proyectos.

Otro aspecto a resaltar para las siguientes actividades es que para que el profesorado tenga conciencia del avance de sus estudiantes, se debe realizar la entrega constante de evidencias a lo largo de las siguientes sesiones. Ejemplos de evidencias ya los mencionamos en la página 134 basándonos en ITESM (s/f), algunos ejemplos son los informes de trabajo por clase, realización de bitácoras, entrevistas a estudiantes al azar, etc.

4.3. Realización del producto

Sesiones 3,4 y 5: Fase de investigación del tema

Durante el desarrollo de estas sesiones las actividades se dividirán en dos tipos, las realizadas dentro del aula, y las que harán de forma autónoma el alumnado. En lo que respecta a las primeras, las temáticas de las clases se desarrollarán sobre temas que les ayuden a todos los equipos a hacer sus proyectos, sobre todo en lo que respecta al cómo investigar y hacer análisis historiográficos desde la historia de las mujeres y del género. En cuanto a las actividades autónomas, estas se concentrarán en la búsqueda, recolección, análisis y síntesis de información por parte de cada equipo.

Es durante esta fase que cada equipo desarrollará algunos de los objetivos planteados en la primera parte del proyecto, por ejemplo, que el alumnado adquiera habilidades de manejo de herramientas propias de la historiografía, búsqueda de información con rigor académico, análisis crítico de fuentes, capacidad de síntesis y de investigación, etc.

Para realizar los objetivos anteriores y enmarcarlos dentro de la historia de las mujeres y del género, podemos tomar en cuenta lo escrito por Karina Felitti y Quierolo Graciela (2009) las cuales mencionan algunas nociones historiográficas y pautas sobre cómo pensar y construir historia de las mujeres y del género, ya sea para realizar una investigación, pero también nos ayuda a pensar cómo construir los discursos históricos para nuestros proyectos. Para lo anterior, las autoras proponen nueve pautas, las cuales pueden enseñarse dentro del aula en nuestras sesiones 4,5 y 6.

La primera pauta es *trabajar desde lo interdisciplinario*: Como ya habíamos dicho en el capítulo dos, el género como categoría analítica no se puede entender por sí sola dentro de los estudios históricos, por lo que esta categoría siempre debe estar siempre acompañada por otras. Lo anterior nos da pie a pensar que para el desarrollo de nuestros proyectos se requieren modelos, herramientas y productos de otras disciplinas como la literatura, la sociología, la filosofía, la comunicación, etc. Una ventaja que se podría encontrar en esta práctica es que el alumnado

adquiera la capacidad de poder interrelacionar elementos de otras disciplinas, permitiendo integrar lo visto en otras clases del plan de estudios.

El segundo elemento es evitar la fragmentación: Este punto es muy importante, ya que nos permite no pensar a la historia de las mujeres y del género como un anexo de la historia más “general” o como un tema aislado. Más bien debe de entenderse a esta historia como un elemento interrelacionado con los otros tantos aspectos que conforman el devenir de la humanidad. Lo anterior nos permite ver la interrelación de la historia de las mujeres y del género con otros temas dentro del programa de asignatura.

El tercer elemento que mencionan las autoras es *comprender el género en su complejidad como campo de estudio*. Dentro del desarrollo de los proyectos se deben de quitar los estereotipos tales como que la historia del género es una historia que solo habla de las mujeres, o que es una historia del feminismo. Recordemos que en el capítulo dos habíamos hablado de que, si bien la historia de las mujeres surge como una historia para rescatar a las mujeres del olvido en la historia, después esta misma historia se interesó por estudiar las relaciones entre hombres y mujeres, para posteriormente ayudar a que se desarrollen otras historias del género en donde se presta atención a las masculinidades o personas más allá del binarismo.

El cuarto elemento es *articular las categorías de análisis*: Este punto hace referencia a vincular el género con otras categorías analíticas, como la raza, clase, edad, etc. Como igualmente se tocó en el capítulo dos, las personas no son homogéneas, ya que están atravesadas por otras categorías, las cuales les diferencian entre sí dentro de una sociedad.

Este punto enfocándose en nuestros proyectos nos da la pauta de que cuando se hable de algún tema de la historia de las mujeres o del género no se piensen en sujetos homogéneos. Por ejemplo, un tema como los feminismos en México puede dar pie en pensar sobre los diversos tipos de feminismos y activismos, lo que nos permite ampliar el panorama de personas y temas sobre las que se pueden hablar.

El siguiente elemento es *ampliar los archivos y fuentes*. Así como para realizar investigaciones sobre la historia de las mujeres y del género se echó mano de diversas fuentes más allá de las tradicionales, para los proyectos se pueden ocupar igualmente una gran diversidad de referencias como textos literarios, imágenes, canciones, fotografías, relatos orales, entrevistas, cartas, diarios íntimos, películas, videos, etc., ya sean en formato físico o en formato digital.

El sexto elemento es revisar *nuestras metodologías y prácticas*. Este punto está muy ligado a las prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la historia, ya que al revisar las metodologías y prácticas hacemos una mirada crítica a nuestra propia forma en cómo hemos enseñado y aprendido historia. Para este punto podemos enseñar algunas de las críticas que se han hecho desde la historia de las mujeres y del género hacia la historia más tradicional expuesta en el capítulo 2.

El siguiente elemento es *repensar las grandes periodizaciones y sus características*. comúnmente las periodizaciones que se ocupan en la enseñanza de la historia están construidas desde las nociones políticas y económicas androcéntricas. Recordemos que en el capítulo dos, las personas, ya sean hombres o mujeres, no han tenido históricamente las mismas condiciones. Tomemos nuevamente el ejemplo que ya hemos dado, en donde el renacimiento fue una época de esplendor para los hombres, pero para las mujeres fue un retroceso en comparación con la edad media.

El octavo elemento es *fomentar la participación y el pensamiento crítico*: Este ámbito llevado a nuestros proyectos nos ayuda pensar en realizar actividades en donde el alumnado reflexione sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que han tenido en sus clases de historia, así como que cada estudiante vaya creando sus propios archivos ya sean físicos o digitales.

Otra autora que ofrece aportes metodológicos que podemos utilizar en nuestros proyectos desde la enseñanza de historia de las mujeres y del género es Fernández, Antonia (2010). La autora propone el análisis riguroso de las fuentes, pero siempre analizándolas desde la metodología de la historia de las mujeres y del género. Entre

los tipos de fuentes que propone utilizar la autora están las iconográficas, literarias, archivísticas, legislativas, cinematográficas, periodísticas, etc.

Antes de continuar, la autora propone el uso de *fuentes primarias* exclusivamente, lo anterior está perfecto para la educación superior, en donde muchas de sus clases están dedicadas exclusivamente a generar una investigación histórica. Pero debido a que en la Escuela Nacional Preparatoria los tiempos para desarrollar los temas son cortos, el uso de fuentes primarias para la creación de la investigación si bien no es imposible, es bastante compleja.

En lugar de determinar un uso exclusivo de fuentes primarias, como nos dice la autora, para el caso de las metodologías por proyectos propondría que el tipo de fuentes que se usen dependan más de los objetivos de los proyectos hechos por cada equipo. Pondremos como ejemplo lo siguiente: Tenemos dos grupos que quieren hablar sobre la historia del movimiento feminista en México en los últimos años, uno de los grupos quiere saber sobre el feminismo en la UNAM en el siglo XXI desde la perspectiva de alguna profesora de la universidad. En este caso, es factible usar una fuente primaria, ya que su método sería la historia oral. Ahora, el otro equipo tiene el mismo tema, pero ellas quieren saber sobre las características de los diversos feminismos en las últimas décadas en México. En el caso de este grupo, sería muy tardado ir a fuentes primarias, por lo que las fuentes secundarias serían la opción más viable. Sin importar el tipo de fuentes que se use, estas siempre deben de analizarse de forma crítica.

En cuanto a la forma en cómo podríamos hacer esto dentro de la metodología por proyectos, lo primero sería que una vez que los equipos hayan determinado sus temas, su docente les ayude en cuanto a la selección de fuentes a cada equipo, determinando cuáles les convendría más utilizar según los fines de sus propios proyectos. Una vez que el profesorado recomiende algunas fuentes y que el equipo también realice sus propias búsquedas, ha de evaluarse si estas fuentes podrán servir a los fines del proyecto.

La forma en cómo podemos trabajar con las fuentes para la enseñanza de la historia lo podemos saber a partir del cómo se han construido metodológicamente las

corrientes historiográficas, así como lo hemos presentado en el capítulo dos, pero en lo que respecta a Fernández Antonia (2010) propone cinco aspectos para analizar una fuente desde la historia de las mujeres y del género, las cuales podemos enseñar en nuestras actividades en el aula durante las sesiones 4,5 y 6 de nuestros proyectos. Estas pautas metodológicas son:

- A) *Los discursos*: Debemos prestar atención si en los discursos de nuestras fuentes incluyen como parte de su fenómeno de estudio a personas que no sean solo hombres, también si hay discursos de exclusión por el sexo. Otra cosa que se debe observar es si los modelos de hombres o mujeres que se presentan son positivos, o por el contrario, retroalimentan estereotipos negativos. Otro aspecto que podemos mirar es cuáles son las funciones y roles sociales en las que aparecen las personas, ya sea por su sexo o identidad de género a partir de los discursos.
- B) *Las normas*: Podemos analizar en nuestras fuentes diversos tipos de normas y leyes que reglamentan el comportamiento de las personas a partir de su sexo, por lo que en el análisis de estos materiales podríamos cuestionar cosas como si las leyes o normas en una época son iguales o diferentes para las personas según su sexo o identidad de género. En el caso de que existan diferencias, es necesario ver cómo es que estas afectan al desarrollo de las personas según su sexo o identidad. También es importante ver cuál ha sido la adopción o lucha por la derogación de dichas normas o leyes en las sociedades. Así como si es el caso de que hayan existido resistencias ante esas normas, el conocer cómo fueron estas, y cómo respondió la sociedad ante esas luchas, por ejemplo, los feminismos.
- C) *La posibilidad de ser de las personas y las relaciones entre géneros*: Podemos hacerles preguntas a las fuentes como por ejemplo ¿Cómo han sido las relaciones entre hombres y mujeres? ¿Cómo han sido las relaciones entre hombres y mujeres en diversos espacios, ya sean grupos grandes, o en lo privado? ¿Cómo son las relaciones entre hombres y mujeres desde diferentes aspectos como la sexualidad, las relaciones de pareja, los afectos, los conflictos en la familia, en el hogar, en lo público, etc.? También podemos

preguntarnos ¿Cuáles son las funciones sociales de las personas basadas en su sexo?, ¿Cuáles son los motivos de discriminación, ya sea entre sexos, o con personas de un mismo sexo?, ¿Cuáles y cómo han sido los diversos movimientos de las mujeres respecto a la lucha de sus derechos en diversas épocas?

- D) *Las ausencias y presencias*: Como parte de las preguntas que le podemos hacer a las fuentes, está el cuestionamiento respecto al dónde están las personas posicionadas según su sexo o identidad genérica. Lo anterior lo podemos hacer en todos los espacios posibles.
- E) *Los espacios*: El estudio de los espacios es importante, y tiene relación con las ausencias y presencias, por lo que en las fuentes nos debemos de preguntar por los espacios que ocupan las personas, ya sean los espacios mixtos o los que ocupan exclusivamente las mujeres, los hombres u otras personas que no encajen en el binarismo cisgénero. Sobre estos, nos debemos de preguntar por qué existen estos espacios y qué cosas se realizan en ellos.

En lo que respecta a las actividades autónomas por equipo, el alumnado se enfocará en buscar referencias que les sirvan para sus proyectos. Para esto el cuerpo docente puede recomendarles bibliografía o referencias que puedan servir para los proyectos. Es recomendable que el alumnado, para el momento de hacer sus productos, tengan claros los conceptos teóricos, nociones y citas recabadas en sus investigaciones, es por ello necesario que realicen fichas u ordenadores gráficos, en donde sinteticen y hagan un análisis crítico de lo recabado. El ejercicio anterior lo pueden hacer en documentos, pizarrones o herramientas cooperativas en línea, ya que así cada estudiante puede compartir con su equipo lo recabado en sus investigaciones.

Sesiones 6,7 y 8: Realización del producto

En la segunda sesión los equipos determinaron los productos de sus proyectos, así que una vez realizado el proceso de investigación es momento de ir haciendo el producto.

En lo que respecta a las actividades que se pueden realizar en la sesión número 6, podemos sobre todo enfocarnos en que cada equipo se reúna a planificar la forma en cómo harán sus productos, seleccionando sobre todo qué herramientas utilizarán, qué hará cada miembro del equipo, qué elementos quisieran que tuvieran lo que van a producir, qué medios van a utilizar para exponerlo y difundirlo, etc. El profesorado puede recomendar algunas aplicaciones o herramientas digitales que pueden utilizar sus estudiantes, así como algunas recomendaciones para que puedan realizar sus productos.

En las sesiones 7 y 8 los equipos trabajarán realizando lo que quieren producir dentro del aula o en un espacio que les permita trabajar, mencionando que por los cortos periodos de las sesiones cada equipo tendrá que trabajar de forma autónoma fuera del salón de clases. Durante cada clase de las sesiones 6, 7 y 8 los equipos tendrán que exponer ante su docente los avances del proyecto, y en caso de ser necesario, el profesorado dará recomendaciones para que cada equipo realice su trabajo.

4.4. Difusión del proyecto

Sesión 9: Comunicación o difusión del proyecto

Esta es la última parte del proyecto por parte del alumnado, en donde cada equipo va a exponer brevemente ante el grupo sus productos. Si lo deciden los equipos, la exposición puede hacerse en otros espacios de la escuela más allá del aula, en donde incluso se pueden invitar a otras personas de la comunidad educativa como otros grupos, demás docentes, padres y madres de familia, etc.

Ejemplo de lo anterior puede ser que se solicite un aula audiovisual, un auditorio pequeño o inclusive desde el mismo salón de clases y mostrar a parte de la comunidad estudiantil lo producido a modalidad de coloquio. Por la cuestión de tiempo y que pueden ser muchos equipos, se puede optar por hacer dos sesiones de presentación de proyectos, eliminando así alguna sesión, ya sea del proceso de investigación o desarrollo del producto, u otra alternativa puede ser que entre el grupo determinen otro horario en el cual tengan libre y que puedan presentar sus productos, ya sea en contra-turno, o en las horas libres que tengan para que así pasen todos los equipos.

Además de la exposición presencial, también debe de existir la difusión de los proyectos en otros medios para que el alcance sea mayor, como el uso de redes sociales o creación de blogs para difundir los productos de los equipos. Por ejemplo, si el contenido son videos se puede crear un canal de *YouTube* al igual como se puede subir ese contenido a *Facebook*, si los productos son imágenes el mismo Facebook nos puede servir al igual que Instagram, en el caso de que sean Podcast se puede subir el contenido a *Spotify*, e inclusive se pueden crear videos cortos como producto y subirlos a *Tiktok*. Las posibilidades son variadas e incluso se pueden subir a varias redes los productos realizados y compartirlos con cualquier persona que tenga acceso a cualquiera de las redes donde se suba lo hecho por el alumnado.

4.5. Evaluación final del proyecto

En lo que respecta a la parte de la evaluación, Domínguez Gloria (2003) y Amor Alba & García Teresa (2012) nos dicen que durante esta fase de los proyectos el alumnado conforma una parte central de este proceso, ya que estos pueden proponer algunos elementos a evaluar, además de los ya planteados por el profesorado.

Por ejemplo, para la evaluación final el profesorado puede proponer la entrega de un portafolio de evidencia o carpetas de trabajo con todo lo hecho a lo largo del

proyecto, o el uso de rúbricas, en donde se va a evaluar el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes mostrado durante el proyecto por parte de los equipos.

Durante este último capítulo nos hemos centrado en dar un ejemplo de cómo se podría hacer una metodología por proyectos para la enseñanza de la historia de las mujeres y del género en la ENP, pero esto no quiere decir que esta sea la única forma de realizarlos, todo lo contrario, ya que a lo largo de todo el trabajo he aportado elementos que permitan hacer diferentes tipos de proyectos, pensando en diversos objetivos, productos, corrientes historiográficas de la historia de las mujeres y del género, formas de planeación y ejecución, etc.

Consideraciones finales

El objetivo de esta tesis fue proponer elementos teóricos y metodológicos para que, quien la leyera pudiera diseñar metodologías por proyectos para la enseñanza de la historia de las mujeres y del género, en específico dentro de las materias del Colegio de Historia de la ENP. Es por ello que durante el trabajo se tomaron en cuenta todos los elementos que posibiliten dicho ejercicio, entre los que podemos encontrar el conocimiento de elementos institucionales y pedagógicos de la ENP, la

comprensión de la configuración de la enseñanza de la historia dentro de la ENP, la contextualización de la historia de las mujeres y del género, el conocimiento de la propuesta de la historia de las mujeres y del género del Colegio de Historia de la ENP, así como el conocimiento de las metodologías por proyectos y la propuesta para su realización.

Ahora, en cuanto al alcance de la tesis respecto a los marcos pedagógicos propuestos por la ENP, tengo que decir que lo realizado respecto a una enseñanza de la historia de las mujeres y del género mediante metodologías por proyectos consigue ofrecer una herramienta que posibilita el logro de muchos de los elementos marcados en el modelo educativo y el perfil de egreso de la ENP.

Ejemplo de lo anterior es que mediante la propuesta realizada se logra colocar al alumnado y sus actividades al centro del proceso educativo, se promueve un aprendizaje en donde se desarrollen competencias y se realice resolución de problemas. Además, que se posibilita que el alumnado aprenda habilidades de uso de lenguaje académico, indagación e interpretación de la información, aprendizaje autónomo y colectivo, conciencia frente a problemáticas sociales, asumir la importancia de los derechos humanos, respeto a la diversidad, etc.

En cuanto a los objetivos específicos para el aprendizaje de la historia dentro de la ENP, lo realizado en el trabajo a partir de las metodologías por proyectos para la enseñanza de la historia de las mujeres y del género nos da la posibilidad de alcanzar muchos de dichos objetivos propuestos en los programas de asignatura, por ejemplo; identificación de procesos históricos, toma de postura, pensamiento crítico, habilidades de investigación histórica, comprensión de textos históricos, escritura reflexiva, crítica de fuentes, capacidad de síntesis, aplicación de vocabulario propio de la disciplina, etc.

Como podemos observar, lo realizado en este trabajo de tesis logra ofrecer una metodología que puede impactar positivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ENP en general, y en su Colegio de Historia en particular.

Otra consideración que me gustaría hacer sobre lo realizado en este trabajo de tesis, es respecto a la forma en cómo se abordó el tema de la historia de las mujeres y del género, si bien pudimos quedarnos sólo con la descripción del temario de los programas de asignatura del Colegio de Historia y ver qué temas abordan, de forma personal quise ir un paso más allá, dando un breve recorrido al devenir historiográfico de la historia de las mujeres y del género. Lo anterior lo hice para mostrar las diversas formas en cómo se ha pensado la historia de las mujeres y del género, dando la posibilidad de que quien lea el trabajo pueda escoger las perspectivas historiográficas que le sean más convenientes para desarrollar las temáticas escogidas por el alumnado en sus proyectos.

Ahora bien, me gustaría resaltar que al conjugar en esta tesis las metodologías por proyectos y la enseñanza de la historia de las mujeres y del género, se logró desarrollar una estrategia didáctica que da la posibilidad agrietar el sistema sexo-género heteropatriarcal desde la propia enseñanza de la historia. Esto se da por las propias características tanto de la historia de las mujeres y del género, como de las metodologías por proyectos.

Lo dicho anteriormente se debe a que la enseñanza de este tipo de historia nos ayuda a observar el devenir de aquellas personas que han sido excluidas de la historia hegemónica por motivos de sexo, género u orientación sexual. También este tipo de historia nos permite comprender los procesos socioculturales de construcción de la diferencia sexual y ver cómo se han desarrollado las relaciones de poder a partir del sexo y el género. Igualmente, la historia de las mujeres y del género nos permite observar las diferentes luchas que han tenido mujeres y disidencias frente a la sociedad heteropatriarcal. Este tipo de historia permite estudiar cómo el sexo y el género son elementos constitutivos de nuestras relaciones sociales, y nos permite observar aquellas identidades y experiencias que van más allá del binarismo y la heterónoma, así como, analizar cómo se han construido colonialmente las nociones de sexo y género.

Ahora, en cuanto a la forma en cómo la metodología por proyectos contribuye a una enseñanza transgresora se debe a diversos factores. El primero que podría destacar

es que dicha estrategia parte de una enseñanza centrada en el alumnado y sus necesidades, lo cual da la posibilidad de que los proyectos surjan de los temas que les resulte más significativos al alumnado, lo cual es importante ya que cada persona parte de sus propios conflictos dentro del sistema sexo-género. El segundo aspecto que podría destacar es que las metodologías por proyectos tienen una perspectiva política y social, buscando una participación por parte del alumnado, lo que ocasiona que al realizar proyectos se vaya adquiriendo una agencia política, ya que una de las intenciones de los proyectos es que estos tengan de alguna forma un impacto en la comunidad educativa.

Como punto final me hubiera gustado proponer más estrategias didácticas para este trabajo además de la abordada, pero por cuestiones de tiempo y espacio no fue posible, es por ello que me gustaría invitar a quienes nos interesa la enseñanza de historia de las mujeres y del género a pensar en muchas más estrategias didácticas para la enseñanza de estos temas, ya que aún nos queda mucho por hacer.

Referencias

Abasolo, Olga., & Montero, Justa. (2012). *Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género: Igualdad en la diversidad*. FUHEM Ecosocial / Instituto de la mujer del ministerio de sanidad, política social e igualdad de España.

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2015). *Historia de la pedagogía*. FCE.

Adell, Jordi. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Madrid: Morata.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Universidad de Catalunya.

Álvarez, de Zayas, R. (1997) *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Editorial Universitaria Tegucigalpa.

Amor, Alba. & García, Teresa. (2012). Trabajo por proyectos en el aula. *Revista latinoamericana de educación infantil*, 1(1), 127-154.

Area, Manuel. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. San Cristóbal de La Laguna, España: Universidad de La Laguna.

Arias, Leonel. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68.

Arteaga, Leonardo., & Basurto, Patricio. (2017). Una aproximación teórico conceptual a la tecnología educativa. *Dominio de las ciencias*, 3, 657-675.

Badia, A., & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 42-54.

Bassilotta, Verónica. (2018). El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: Análisis de prácticas de referencia. Universidad de Salamanca.

Begoña, Arraiz. (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional : propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral*. Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Beyer, Landon, E. (1997). William Heard Kilpatrick. *Revista trimestral de educación comparada*, XXVIII(3), 503-521.

Bock, Gisela. (1991). *La historia de las mujeres y la historia del género: Aspectos de un debate internacional*. *Historia social*, 9, 7–30.

Butler, Judith. (1990). *El género en disputa*. Paidós.

Butler, Judith. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.

Burke, Peter. (1990). *La revolución historiográfica francesa: la escuela de los Annales 1929-1984*. Gedisa.

Carrillo, Tulio. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.

Camargo, Ángela. (2020). Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Universidad Pedagógica Nacional.

Castañeda, Linda. (2019). Debates regarding Technology and Education: contemporary pathways and pending conversations. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 29-39.

Castañeda, Linda., Salinas. Jesús, & Adell. Jordi. (2020). Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa. *Digital Education*, 37, 240-268.

Cataño, Carmen. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, (Julio-diciembre) pp.221-243.

Centro de Educación y Tecnología de Chile. Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje. *Ministerio de educación de Chile*.

Chateau, Jean. (1959). *Los grandes pedagogos*. FCE.

Colegio de Bachilleres. (2020) *Historia de México II: Programa de asignatura*.

Coordinación de Tecnologías para la Educación h@bitad puma. (2014). *Matriz de habilidades digitales*. DGTIC-UNAM.

Coordinación de Tecnologías para la Educación h@bitad puma. (s/f). *Las TIC en la educación*. DGTIC-UNAM.

De Lauretis, Teresa (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction. *differences. A Journal of Feminist Cultural Studies*. 3 (2), iii-xviii.

De Vries, Marc. (2012). Philosophy of Technology. En P. J. Williams (Ed.), *Technology Education for Teachers* (pp.15-34). Sense Publishers.

Diaz-Barriga, Frida & Hernández Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

Domínguez, Gloria. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 29-47.

Elizalde, Silvia. (2009). Género y sexualidad en las tramas del saber / Gender and sexuality in the frames of knowledge. Grupal Logística y Distribución.

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (s/f). *Modelo educativo*.

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (s/f). *Antecedentes ENP*.

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2013). Repositorio del seminario general de enseñanza de historia del Colegio de Historia de la ENP.

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM (2015). *Propuesta de aprendizajes mínimos del Historia Universal III*.

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM (2015). *Propuesta de aprendizajes mínimos de Historia de México II.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM (2015). *Propuesta de aprendizajes mínimos de Historia de la Cultura.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2015). *Perfil de egreso.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2015). *Perfil intermedio cuarto año.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2015). *Perfil intermedio quinto año.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2015). *Perfil intermedio sexto año.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2018). *Informe de gestión 2014-2018.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2018). *Plan analítico de asignatura de Historia Universal III.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2018). *Plan analítico de asignatura de Historia de México II.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2018). *Plan analítico de asignatura de Historia de la Cultura.*

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. (2018). *Plan de desarrollo 2018-2022.*

Espinosa-Miñoso, Yuderkis. (2009) Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 14(33), 37-54.

Espinosa-Miñoso, Yuderkis. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano* (184, mar.-abr.), pp. 7-12.

Falco, Mariana. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 59-76.

Felitti, Karina & Queirolo, Graciela. (2009). Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En Elizalde, Silvia. Et, al. (Ed.), *Género y sexualidades en las tramas del saber* (pp. 27–59). Libros del zorzal.

Fernández, Antonia. (2010). Género e historia desde una perspectiva didáctica. En María. Clavo & María. Goicochea (Eds.), *Ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 147–176). Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, María. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: Una experiencia de innovación metodológica en educación. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(1), 269-278.

Francke, Doménica., & Ojeda, Paola. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 361–375.

- Gadotti, Moacir. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- Gagné, Robert. & Briggs, Leslie. (1977). *La planificación de la enseñanza*. Trillas.
- Galeana, Lurdes. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- García, Ana., & Basillotta, Verónica. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 35(1), 113-131.
- García-Peña, Ana. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31, 1–12.
- Guerrero, Elizabeth., Huerta, Victoria., Azua, Ximena., & Provoste, Patricia. (2016). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile-Hexagrama.
- Guevara, Gilberto. (2004). *La libertad nunca se olvida: Crónicas del 68*. Ediciones cal y arena.
- Hernández, Fernando., & Ventura, Monserrat. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Octaedro.
- Infante, Yoenia., & Reyes, José. (2019). Historia y género: Una mirada desde la didáctica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1–11.
- Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado (INTEF) & Ministerio de educación, cultura y deporte de España. (2015). *Aprendizaje Basado en proyectos: Infantil, primaria, secundaria*. Secretaría General Técnica.
- IPN-CECYT. (2008). *Programa de estudio de la unidad de aprendizaje: historia contemporánea de México II*.
- ITESM. (s/f). *El método de proyecto como estrategia didáctica*. <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- Jaiven, Ana. (2015). Historia de las mujeres: Una nueva corriente historiográfica. En *Historia de las mujeres en Mexicano* (pp. 19–46). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- González, José., & León, Mario. (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural . Una propuesta didáctica en educación secundaria. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1(1), 23-34.
- Gonzalo, Eva. & Lafuente, Sara. (2017). *La metodología por proyectos: innovación frente a tradición*. CEASGA.
- Kilpatrick, William, H. (1918). *El método por proyectos*. Teachers College, Columbia University.

- Knoll, Michel. (1997). El método por proyectos: Su origen en educación y su desarrollo internacional profesional. *Journal of industrial teacher education*, 34(3), 1-12.
- LaCueva, Aura. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿ mito o reto? *Reforma de la Educación Secundaria*, 15, 15-22.
- Latorre, Edimer., Castro, Katherine., & Potés, Ivan. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: Innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- Leñero, Martha. (2013). *Igualdad de género y prevención de la violencia en educación media superior: Volumen 1 marco conceptual*. Secretaria de Educación Pública.
- Leñero, Martha. (2013). *Igualdad de género y prevención de la violencia en educación media superior: Volumen 2 marco práctica docente*. Secretaria de Educación Pública.
- Lévano, Luz., Sánchez, Sebastián., Guillén-Aparicio, Patricia., Tello-Cabello, Sara., Herrera-Paico, Nancy., Collantes-Inga, Zoila. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588.
- Leyva Cordero, Oswaldo., Ganga Contreras, Francisco., Tejada Fernández, Jose., & Hernández Paz, Abraham. A. (2015). La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile.
- Luque, Francisco. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. TIC: *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 5(4), 55-62.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*.
- Maldonado, Marisabel. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: Una experiencia en educación superior. *Revista de educación*, 14(28), 158-180.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, R. (Ed.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Ed., pp. 127-167.
- Mignolo, Walter. (s.f.). "The Rhetoric of Modernity and the Logic of Coloniality". En Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres and José David Saldívar (eds.). *Coloniality, Transmodernity, and Border Thinking*.
- Martí, José., Heydrich, Maira., Rojas, Marcia., & Hernández, Annia. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(148), 11-21.
- Mata López, J. (2016). *La tecnología educativa y la interdisciplinariedad curricular en los estudiantes de sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo años de educación básica de la Unidad Educativa Suizo, Ecuador*. Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.
- Medina, Margarita. & Tapia, Milton. (2017). El aprendizaje basado en proyectos es una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Revista de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.

Mendoza, Javier. (2001). *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Moreno, Pablo., & Trigo, Ester. (2017). Las TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes. *Revista de estudios socio educativo*, 5, 89-103.

Nash, Mary. (1984). *Presencia y protagonismo*. Editorial del serbal.

Olivos Tiburcio. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Orozco, Virginia., & Perochena, Paola. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante de educación infantil. *Revistas de estudios y experiencias educativas*, 15 (29), 151-164.

Pansza, Margarita. (1986). *Operatividad didáctica*. Ediciones Gernika.

Pagés, Joan., & Santi, Edda. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 21(1), 91–119.

Pérez, María. (s/f). Para una educación con perspectiva de género: desde las mujeres y las personas LGBTI+.. (pp. 729-743). UNAM-IIJ. disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3983/37.pdf>

Pérez, Moira. (2014). Aportes queer para la representación del pasado. FFyL-UBA

Perrot, Michelle (1988). "Prefacio", en Michelle Perrot (comp.), *¿Es posible una historia de mujeres?*, Lima, Flora Tristán, pp. 66-85.

Perrot, Michelle. (1992). *Haciendo historia: las mujeres en Francia*, en: Carmen Ramos Escandón (comp.) *Género e historia, la historiografía sobre la mujer*. pp. 66-85.

Perrot, Michelle. (2008). *Mi historia de las mujeres*. FCE.

Pinto, Eva . (2010). Los proyectos didácticos y la ciencia en educación inicial. *Acción pedagógica*, 19(1), 134-144.

Pinto, Lila. (2017). Educación y Tecnología: Pasado, presente y futuro de una relación compleja. *Economía creativa*, 7, 169-191.

Pozuelos, Francisco. (2017). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción investigación experiencias*. Morón de la frontera.

Preciado. Paul, Beatriz. (2019). *Un apartamento en Urano*. Editorial Anagrama.

Ramos Escandón, Carmen. (2008). Veinte años de presencia: Historiografía sobre la mujer y el género en la historia de México. En *Persistencia y cambio* (pp. 31–53). El colegio de México.

Rekalde, Itziar., & García, John. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, 219-234.

Rivera, María. (1991). La historia de las mujeres y la conciencia feminista en Europa. *Mujeres y sociedad: Nuevos enfoques teóricos y metodológicos*.

Robles Martha. (1997). *Educación y sociedad en la historia de México*. Siglo XXI.

Rothe, Valentine. (1986). Teoría crítica y didáctica de la historia. *Revista de educación*, 280, 105–113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18525>

Rodríguez, Karla & Lucrecia Barbosa. (2013). Las TIC como apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje en bibliotecología. En: *Las tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación bibliotecológica y la documentación en Iberoamérica*. 45-60.

Ruiz, Teresita del Jesús. (2016). Género y educación. Un vínculo que sigue presente. En Martínez, Consuelo (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la perspectiva de género. Experiencias de docentes y estudiantes universitarias* (pp. 13–26). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Rüsen Jörn (2001). *Razón Histórica*. Universidad de Brasilia.

Saladino, Alberto. (2012) *Pensamiento crítico*. IIS-UNAM

Sanabria, Jorge. & Romero, Margarita. (2018). Competencias del siglo XX en proyectos co-tecnocreativos. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 10(19), 16-25.

Sarceda, Carmen., Seijas, Silvia., Fernández, Vanesa., & Denis, Fouce. (2015). El trabajo por proyectos en educación infantil: Aproximación teórica y práctica. *Revista latinoamericana de educación infantil*, 4(3), 159-176.

Sánchez, Esmeralda. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Educare*, 7, 155-162.

Sanchez, Raquel., & Miralles, 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.

Sancho Gil, Juana. (2010). Las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza superior: Una aproximación compleja. *Educación y pedagogía*, 14(33), 31-48.

Serrano, José., Gutiérrez, Isabel., & Prendes María. (2016). Internet como recurso para enseñar y aprender. Una aproximación práctica a la tecnología educativa. Sevilla: Eduforma.

Smith, Bonnie. (1998). *The gender of history*. Harvard University.

Suasnabas, Lenin., Díaz, Enrique., Ávila, Washington., & Rodríguez, Víctor. (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Dominio de las ciencias*, 3(2), 721-749.

- Torrego, Luis. & Martínez, Suyapa. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12.
- Torrealba, Gualberto. (2007). Las TIC y la metodología de proyectos de aprendizaje: Algunas experiencias en formación docente. *Educere*, 12(40), 71-78.
- Torres, Pablo., & Cobo, Cesar. (2017). Tecnología educativa y su papel en educación. *Educere*, 68(Enero-Abril), 31-40.
- Trujillo, Fernando. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Tuñón, Julia. (2002). Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectivas. En: *Estudios sobre la mujer y las relaciones de género en México: Aportes desde diversas disciplinas* (pp. 375–415). El Colegio de México.
- UNAM-CCH. (2016). *Programa de estudio área histórico social: Historia de México I y II*.
- Valenzuela, Amanda., & Cartes, Ricardo. (2020). Perspectiva de género en currículos educativos: obstáculos y avances en la educación media superior,. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–19.
- Villalobos, Elvia. (2008). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. Trillas.
- Velasco, M. (2013). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Infancia, educación y aprendizaje*, 3(2), 771-777.
- Wolf, Eric. (1987) *Europa y la historia de los pueblos sin historia*. FCE.
- Zambrano, Denny., & Zambrano, María. (2019). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista de formación y calidad educativa*, 213-228.
- Zambrano, Francisco., & Balladares, Katherine. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. *INNOVA*, 2(10), 169-167.
- Zea Leopoldo. (1968) *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. FCE.