



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

**ESPECIALIZACIÓN ESTUDIOS DE GÉNERO EN
EDUCACIÓN**

**LA PRESENCIA DEL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE
LA HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR:
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL TEMA DEL
ZAPATISMO EN LA
REVOLUCIÓN MEXICANA.**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA COMO
ESPECIALISTA EN GÉNERO EN EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

LUCIA LUDIVINA RAMOS ZÁRATE

DIRECTORA: ROSA MARÍA GONZÁLEZ JIMÉNEZ

MAYO 2013

AGRADECIMIENTOS

A mis Maestras:

Dra. Rosa María González Jiménez.

Mtra. Paula Rojas Munguía.

María del Pilar Cruz Pérez.

María del Pilar Miguez Fernández.

Mtra. Acacia Toriz Pérez.

**A mis compañeras y compañeros de la Especialidad de la Universidad Pedagógica
Nacional:**

Angélica López Izquierdo

Angélica María González Benavidez

Claudia Yadit Bautista Villegas

Isabel Medina Ávila

Ixtlaxochitl Rodríguez Ríos

Joana Soria Figueroa

Marla Cecilia Pimienta Hernández

Miguel Ángel Ramos Ponce

Miriam Ramírez Jiménez

Nicolás Pinzón Vitinio

Nury Macrina Mendoza Apreza

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPITULO 1	5
La presencia del género en la enseñanza de la Historia.....	5
1. Historia y Género: construyendo vínculos para la enseñanza.....	5
1.1 Enriquecer la enseñanza de la historia política: reflexión desde mi práctica docente.	5
1.2 Historia social e historia de las mujeres.....	8
1.3 Género como categoría de análisis	12
CAPITULO 2.....	15
Didáctica de la Historia.....	15
2.1 Paradigmas de la Educación	16
2.2 El ABP: consolidando estrategias a través de la situación problema.	188
2.3 El planteamiento didáctico.....	222
CAPITULO 3.....	25
Propuesta:	255
Conclusiones:	29
Fuentes bibliográficas:	30

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es elaborar desde mi experiencia docente, estrategias de enseñanza aprendizaje para abordar la temática: El Plan de Ayala.

En el primer capítulo, parto de la definición y concepción de lo que entiendo por historia y reflexiono sobre mi práctica docente, en la cual, ha prevalecido una explicación del enfoque político, ya que éste permea el ámbito escolar, resalto la participación de ciertos personajes emblemáticos de un acontecimiento histórico; mermando así, la posibilidad de enseñar al alumnado a pensar históricamente. También comento mis percepciones acerca de cómo el alumnado con el que he trabajado considera la asignatura de historia como poco útil y significativa; por tal razón, trato de brindar un enfoque más analítico para tratar de incentivar el interés por la misma; involucrando el estudio de otros grupos sociales como son “las mujeres”, que la historia social retoma como parte de sus muchos objetos de estudio para enriquecer las explicaciones históricas.

En la última parte de este capítulo, explico mis concepciones sobre el género como categoría de análisis, precisamente para enriquecer aún más mis explicaciones en la asignatura de historia; considerando el por qué las mujeres no han sido tomadas en cuenta como sujetos históricos, permaneciendo en la invisibilidad y acotando su estudio en los procesos históricos.

En el segundo capítulo, se propone modificar el enfoque conductista plasmado en las clases que imparto, involucrando aspectos de los paradigmas sociocultural y humanista, los cuales, retoman la importancia del contexto del alumnado y la reflexión acerca de la diversidad de éste con múltiples características en el ámbito educativo; esto con la finalidad de buscar alternativas para mejorar los aspectos de didáctica de la historia. En cuestiones de didáctica, retomo las características de una metodología llamada ABP, aprendizaje basado en problemas, que resalta la estrategia didáctica de “la situación problema”, y consiste en problematizar el tema a impartir, para buscar múltiples soluciones adoptando diversos aprendizajes, tomando en cuenta los conocimientos previos que posee el alumnado y que reestructurará con nuevos cuestionamientos.

Dicha metodología tiene sus orígenes en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's. Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema.¹

Esta metodología enfatiza la creación de escenarios que presenten un problema a resolver considerando los conocimientos previos del alumnado los confronta con lo que desconoce y requiere aprender. Esto con la finalidad de fomentar el pensamiento crítico, para pensar la historia con una visión crítica, útil y significativa por parte del alumnado.

Al final de este capítulo, menciono el planteamiento didáctico en el que me baso para ordenar los pasos en la elaboración de las estrategias, retomando la metodología del ABP y la situación problema.

En el tercer capítulo presento la propuesta didáctica, especificando el material, técnicas didácticas y aspectos de evaluación en general. Así como las conclusiones y la bibliografía retomada para la elaboración de este trabajo.

¹ <http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>

CAPITULO 1

La presencia del género en la enseñanza de la Historia.

1. Historia y Género: construyendo vínculos para la enseñanza

1.1 Enriquecer la enseñanza de la historia política: reflexión desde mi práctica docente.

En este capítulo explico la importancia de enriquecer la enseñanza de la historia política con la historia social, teniendo como nexo los aportes del “género” como una categoría de análisis, para ampliar las explicaciones de un acontecimiento histórico: Zapatismo, la presencia de las mujeres en el Plan de Ayala.

Retomo la importancia de los planteamientos del género para la inclusión de “las mujeres”, en la enseñanza y aprendizaje de la historia y promover un enfoque más analítico de la misma.

Los seres humanos somos sujetos históricos y por la tanto, es relevante analizar el contexto socio histórico en el que nos desenvolvemos, para fomentar el pensamiento crítico de diversas interpretaciones que conforman la realidad que percibimos y construimos.

Como docente en el área de historia, pero sin tener la formación de la Licenciatura en ésta, reflexiono sobre qué se enseña, cómo, por qué y para qué. La relevancia de que el alumnado comprenda y analice la historia como procesos, la sustento en la premisa fundamental de enseñar a “pensar históricamente”; es decir, transmitir al alumnado una utilidad práctica del pasado, por lo que parto de una definición construida y modificable de lo que entiendo por historia:

Ciencia que estudia los hechos y situaciones del pasado. No obstante, más allá de que es totalmente imposible fijar con rigor y certidumbre la fecha, momento, o etapa que hoy divide nuestro presente de nuestro pasado, es claro también que la historia no es esa aburrida y temerosa ciencia del pasado. Sino más bien la ciencia que se consagra al estudio de la obra de los hombres en el tiempo, según la acertada definición de March Bloch. Fernand Braudel nos ha recordado que la historia no

puede ser más que la suma de todas las historias posibles, pasadas, presentes y futuras, es decir, sólo el conjunto articulado de todos los progresos de una ciencia (Aguirre, 2005:25)

El alumnado con el que he trabajado tiene diversas concepciones de lo que significa la historia, como por ejemplo, enfatizan que es una materia en la cual sólo tienen que memorizar nombres de fechas y personajes renombrados, es un área que se vincula con las Ciencias Sociales y explica los orígenes de ésta. Desafortunadamente, son pocas las personas interesadas en el estudio del pasado y su importancia, debido a que no les remite a algo significativo en sus experiencias presentes.

Benedetto Croce describía así la historia: “el acto de comprender y entender inducido por los requerimientos de la vida práctica”. En efecto, la historia nace de necesidades de la situación actual, que incitan a comprender el pasado por motivos prácticos. (en Pereyra,2004:39)

La historia no debería ser una asignatura aburrida, sino inquisitiva, dinámica e interesante para comprender el contexto actual. Transformar su enseñanza brindando aportes para llevarlo a cabo, es la cuestión central de elaborar este trabajo.

La enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a formular hipótesis; aprender a clasificar las fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica. Dicho en palabras del gran historiador Pierre Vilar: enseñar a pensar históricamente (Prats, 2007)²

Al conducir al alumnado como si realizara las acciones de una o un historiador, hipotéticamente percibiría a la historia como una verdad no acabada, sino como interpretaciones significativas de las fuentes que analiza, para sustentar lo que aprende. No obstante, los aprendizajes basados en conocimientos debidamente estructurados en un

²Entrevista a Joaquin Prats, publicada en la página electrónica <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Escuela-Prats.pdf>

currículum responden a múltiples fines de acuerdo al sentido y utilidad con que se proyecte. Desde lineamientos hasta el enfoque personal del docente, hay parámetros institucionales que establecen los contenidos didácticos a enseñar.

Específicamente, yo retomo del programa de estudios de “Historia de México II” del Colegio de Ciencias y Humanidades, la temática: “Caudillos, propuestas y principales acciones de la Revolución”; para cumplir con una característica del propósito de la Unidad.

I: El alumnado reflexionará acerca de la participación entre hombres y mujeres para la elaboración del Plan de Ayala; para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso en relación a diversos intereses, acciones y propuestas; y con base en dicho propósito impartir el tema: “Zapatismo, la presencia de las mujeres en el Plan de Ayala”.

Tradicionalmente, en mi práctica docente, ha prevalecido la enseñanza de figuras hegemónicas de un acontecimiento histórico, es decir, sólo explicaciones en donde resalto la participación de actores en el ámbito político.

La historia política con base documental tiene sus inicios en historiadores renacentistas italianos: ellos necesitaban indagar los antecedentes en que se basaban los pequeños estados de la península, con el objeto de recomendar a los príncipes las medidas eficaces para consolidarse. (Pereyra,2004:39)

Leopold Von Ranke fue un historiador alemán, que enfatizó en la narración histórica con base en las fuentes para consolidar la historia narrativa y específicamente la política.

Durante largo tiempo los estudios históricos centraron su interés en la variable de lo político, dando como resultado una historia del poder y de las relaciones internacionales en las que sólo parecían tener que ser contemplados sus máximos representantes y las relaciones que entre ellos se había establecido. Esa historia política había ignorado, pues, a la gran masa social, que aparecía como mera comparsa de las decisiones de sus dirigentes, importando poco cómo le afectaron esas decisiones, salvo que determinadas reacciones de los grupos afectados hubiesen

puesto en peligro el poder de quienes tenían la capacidad de tomarlas. (Fernández, 2001:62)

Retomando mi experiencia docente, narrar sólo el ámbito político excluye otras visiones de estudio de la historia, ya que se considera sólo un factor: las acciones de figuras emblemáticas en un contexto, obviamente, el político.

Esto se debe, en buena medida, a que la orientación tradicional para entender la historia considera a ésta como el ámbito de las acciones humanas, pero entendiendo por humano la vida pública, ejercida en su mayor parte por varones (Ramos, 1992:8)

Antonia Fernández Valencia, lo señalaría como el “protagonismo masculino”, ya que la renovación de la historia se ha seguido haciendo desde una perspectiva androcéntrica que excluye a las mujeres, salvo excepciones individuales, al utilizar al hombre como sujeto universal.

El alumnado con el cual he trabajado dentro del aula, no le interesa la utilidad de reflexionar sobre el impacto de las explicaciones de la historia política, porque es repetir las narraciones de la actuación de los personajes históricos principales, como por ejemplo: Venustiano Carranza, Francisco Villa y Emiliano Zapata, en el caso de la Revolución Mexicana. Por tal razón, incluyo aspectos de la historia social para involucrar al alumnado con otras miradas de la historia porque es indispensable ampliar los elementos de estudio para cuestionar el pasado, considerando al género como categoría de análisis.

1.2 Historia social e historia de las mujeres.

Retomando la idea que el conocimiento histórico está permeado por aspectos androcéntricos primordialmente, en donde prevalece el protagonismo masculino para incentivar las explicaciones en el ámbito político, el concepto de protagonista fue perdiendo relevancia, pues, el carácter de individualidad permea explicaciones sesgadas de un determinado acontecimiento histórico. Pero eso no significa que las individualidades dejen de ser estudiadas.(Fernández, 2001:64)

Se amplía el sentido porque se involucran a otros grupos sociales, que la historia social nombra en el estudio histórico. Por lo tanto, si el conocimiento histórico está permeado por aspectos androcéntricos primordialmente, ¿cómo transformarlo en la práctica escolar?, para enseñar una historia con un mayor análisis.

En 1929 Lucien Febvre y March Bloch fundaron los *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, una revista francesa que habría de aglutinar a la llamada Escuela de los Annales. La finalidad era contrarrestar una historiografía dominante en donde prevalecían aspectos políticos, diplomáticos y militares. Se amplían nuevas variables (ejemplo: grupos sociales) para ser consideradas objetos de estudio. Annales amplía los métodos de investigación analizando otros campos de trabajo. Por tal razón, la historia social juega un papel preponderante para enriquecer las explicaciones históricas.

La historia social insistió en la importancia de contar con la experiencia de diversos grupos de personas (campesinos, obreros, maestros, hombres de negocios, mujeres) como un punto de interés para la investigación histórica. La idea era calcular la repercusión de los procesos de cambio a gran escala sobre la vida de los miembros de la sociedad, para comprender estos procesos de acuerdo con la diversidad de la experiencia humana. (Ramos, 1997:44)

La historia social da la pauta para que esos grupos sociales, sean nombrados, estudiados e involucrados en los procesos históricos; y específicamente retomo la participación de “las mujeres”, porque son éstas (como otros grupos sociales) precisamente las que han quedado en la invisibilidad de la historia debido a cuestiones políticas, económicas y socioculturales, que justifican que sólo los hombres “hacen la historia”, siendo los protagonistas de ésta y favoreciendo las explicaciones del ámbito político.

Las y los historiadores se preguntan por la invisibilidad de las mujeres cuando empiezan a elaborar precisamente la historia de las mujeres. Hay que reintegrar a las mujeres a la historia en primer lugar, y en segundo término la de restituir a las mujeres su historia. Es decir, es necesario analizar a la mujer como sujeto histórico y paralelamente crear una

conciencia de la especificidad histórica femenina tanto en las propias mujeres, como en ámbitos más amplios. (Ramos,1997:10)

Parte de la propuesta es no enfocarse en la parte historiográfica para escribir la historia de las mujeres, sino que lo menciono brevemente para comprender por qué las mujeres no son consideradas como sujetos históricos permaneciendo en un campo de invisibilidad excluyente y enfatizar que al nombrarlas en la historia se brinda una mayor explicación en la enseñanza de la historia.

La historia es el estudio de múltiples y diversas obras creadas por los seres humanos, pero no sólo de los hombres, sino también de las mujeres, ya que ambos construimos una interpretación de la realidad social, en un tiempo y espacio específicos; y aunque se asume que en la mayoría de las ocasiones las mujeres estamos implícitas en el lenguaje; necesitamos entender por qué en algunos campos se nos oculta; es pertinente mostrar por qué las mujeres no han sido consideradas como partícipes en los procesos históricos específicamente.

De hecho, el surgimiento de la historia de las mujeres está relacionado con el gran desarrollo que cobra la historia social en nuestro siglo. En un primer momento, la formación de la Escuela francesa de los Annales (1929), los aportes del marxismo y el desarrollo de las ciencias sociales permiten una apertura hacia nuevos métodos, temas y cuestiones que superan el estrecho positivismo y reconocen como campos de la historiografía la economía, la sociedad y la cultura. En un segundo momento, hacia los años sesenta, surge la llamada nueva historia, que hace un uso multidisciplinario de los métodos y técnicas de las ciencias sociales y centra su interés en los procesos sociales de las masas, más que en la élite. Surge una clara preocupación por el papel y diversidad de experiencias que juegan los grupos subalternos (campesino, obreros, maestros, mujeres, etc.). (García,1994:9)

Y se habla de historia de las mujeres, con base en la cita anterior, la mujer en abstracto no tiene existencia histórica concreta en un tiempo y en un espacio. Las mujeres han vivido de maneras plurales, en las más diversas circunstancias. Son sujetos, en lo individual y de manera colectiva, de una historia propia, una historia compleja, diversa y llena de

contradicciones que sólo podrá conocerse con profundidad mediante un análisis que las vincule con los procesos históricos globales. De ahí que considerar que las mujeres han sido relegadas como partícipes relevantes en la historia nos lleva a tomar en cuenta las causas de la explicación de los fenómenos históricos que es múltiple y esta multiplicidad debe ser resaltada en el alumnado.

La historia como materia escolar fue introducida por los gobiernos liberales europeos en la primera mitad del siglo XIX con la finalidad de forjar sentimientos patrióticos y crear adhesión a los proyectos nacionales. Las burguesías triunfantes del siglo XIX, vieron en la Historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social de los estados. En todos los planes de estudios se generaron visiones de la Historia cuyo objetivo fundamental era la transmisión de una idea de Historia colectiva como nación: la Historia al servicio de los nuevos Estados. (Prats,2007)³

Enaltecer el nacionalismo para la cohesión social, favoreciendo explicaciones a través de la historia política es lo que la “historia crítica” pretende transformar:

La historia de México nace a partir de la conquista. Los primeros escritos responden a un hecho contemporáneo: el encuentro de dos civilizaciones; intentan manejarlo racionalmente para poder orientar la vida ante una situación tan desusada. De allí los diferentes tipos de historia con que nos encontramos. (Pereyra,2004:40)

Enriquecer la didáctica de la Historia, en donde no sólo se enfatice en la enseñanza de la historia política, sino que se construya un enfoque crítico y abierto a nuevas explicaciones:

Que todo lo humano y todo lo que a eso humano se conecta es objeto pertinente y posible del análisis histórico, y ello en cualquier época en que esto haya acontecido. Una historia crítica que siendo forzosamente opuesta a las historias oficiales y tradicionales hasta hoy dominantes, se desplaza sistemáticamente de las explicaciones consagradas y de los lugares comunes repetidos, para intentar

³ Entrevista a Joaquin Prats, publicada en la página electrónica <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Escuela-Prats.pdf>

construir nuevas y muy diferentes interpretaciones de los hechos y de los problemas históricos, para rescatar e incorporar nuevos territorios, dimensiones o elementos hasta ahora ignorados o poco estudiados por los historiadores anteriores, y para restituir siempre el carácter dinámico, contradictorio y múltiple, de toda situación o fenómeno histórico posible.(Aguirre, 2005:24)

Tratar de enseñar esa historia crítica, da la pauta para involucrar nuevos lineamientos para el análisis histórico, específicamente “el género”, y enriquecer la enseñanza de una historia política.

1.3 Género como categoría de análisis

El género como elemento de análisis, abre la posibilidad para revisar las dimensiones de un determinado acontecimiento histórico; considerando la participación de las mujeres como sujetos históricos y analizar por qué han sido invisibles para la historia.

El término género fue utilizado por primera vez para explicar un caso de psicología médica: en 1968, Robert Stoller realizó un estudio del que obtuvo datos muy interesantes. Al investigar casos de niños y niñas cuyo sexo no estaba bien definido al nacer, se dio cuenta de que si eran criados como niños -siendo biológicamente niñas- se comportaban como hombres y viceversa. De este análisis, Stoller concluyó que la interacción social de los adultos con los infantes influye de manera decisiva en la construcción de la identidad sexual de niños y niñas, al menos en sus comportamientos.⁴

Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se transforman en diferencias sociales, porque somos seres diversos y diversas en construcción, ante significados socioculturalmente diferentes en una cultura preponderantemente androcéntrica. De aquí que el género es un conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; los cuales

⁴ <http://www.genero.ipn.mx:70/documentos/genero/abcdegenero.pdf>

determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres.⁵

En diversas épocas de la Historia, incluso en la actualidad; hombres y mujeres han sido concebidos como “diferentes” y uno es hegemónico ante el otro. La Historiadora J. W. Scott, incorpora nuevos elementos al debate considerando su texto “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en el que introduce tres ideas. (González,2009:686)

- a) El género es una construcción social de la diferencia sexual
- b) Es una forma primaria de las relaciones de poder
- c) En tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, la situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico.

A través de estas vertientes se justifica por qué las mujeres han sido sujetos invisibles en las explicaciones históricas, y por qué los hombres son los únicos que predominan como sujetos históricos; la razón está en las construcciones sociales que establecen la subordinación de las mujeres en relación a los hombres, para justificar interpretaciones en las dinámicas sociales, y por lo tanto en los procesos históricos.

A partir de la división social del trabajo, las actividades se transforman y esto propicia que las mujeres participen más en el ámbito privado y se devalúen sus actividades: como en aspectos reproductivos, la crianza y el cuidado de los hijos e hijas, los quehaceres domésticos; y sean consideradas como débiles, sumisas y dóciles para concebirse como “individuos” para otros.

En cambio los hombres, se enfocan en el ámbito público, fungen como los aguerridos y fuertes, son los proveedores e inteligentes, cuidan de las mujeres y éstas se encuentran bajo su tutela.

Considerando lo anterior, el género es un enfoque para complementar las explicaciones de la historia política, porque contribuye a crear explicaciones socioculturales de los partícipes de la historia, enfatizando en la participación de los hombres junto a la de las mujeres.

⁵ ABC de género, Instituto Nacional de las Mujeres, Primera Edición, 2004, p. 9.

En resumen, las mujeres deben definirse como mujeres desde el punto de vista cultural de la categoría género, pero ellas también son burguesas, obreras, domésticas, inmigradas indígenas, etc. En definitiva son una pluralidad, igual que los hombres. (García: 1994:11)

Es importante que la historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones en donde prevalece la participación de los hombres como sujetos históricos exclusivamente.

Es imprescindible que la historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo qué pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. (Prats,2007)

Por lo que adecuar estrategias que indaguen en el trabajo de las y los historiadores para criticar los discursos históricos, puede favorecer a la visibilización de la participación de las mujeres en la Historia. Ya que se puede trabajar rastreando los campos en los que tuvieron incidencia y reivindicarlos para incrementar un mayor análisis con los ámbitos políticos. (Ramos,1992:46).

Algunos temas que se deben abordar para visibilizar a las mujeres y ampliar el análisis histórico además de los factores políticos, son las dimensiones de los ámbitos privados, la familia, la sexualidad, la reproducción, la cultura femenina, la salud, el trabajo doméstico, la socialización de los hijos, para establecer, así, una visión integral del conjunto de la experiencia histórica de las mujeres y la complejidad de las relaciones entre los sexos. (García: 1994:8)

CAPITULO 2.

Didáctica de la Historia

En este capítulo se presentan los aspectos didácticos en los que sustento la estructuración de las estrategias de enseñanza aprendizaje en el área de historia que he desarrollado.

Todo método de enseñanza trata de lograr que el alumnado alcance determinados objetivos de aprendizaje de acuerdo a los conocimientos que se imparten, pero ¿cómo transmitirlos?, es una pregunta para renovar y reflexionar constantemente mi práctica docente, por tal razón hay que considerar nuevas alternativas para estructurar las planeaciones de las clases con elementos que permitan alcanzar los objetivos establecidos.

La didáctica según Medina (2002:7) es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos. Es una disciplina continua la autora, de la pedagogía, con una proyección práctica y modificable, que vincula características del profesorado y del alumnado en una interacción dinámica y plantea preguntas como: ¿para qué formar a los estudiantes? y ¿qué mejora profesional necesita el profesorado?, ¿quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden?, ¿qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber? y, especialmente, ¿cómo y con qué medios realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas?.

Conocer las características del alumnado y las mías como docente, sienta las bases para transmitir los conocimientos a compartir, de una forma más significativa y útil para el propio alumnado. Sin embargo, tener conocimientos sobre ciertas temáticas de un área en específico, no implica, necesariamente que sepa cómo transmitir las, por lo que la selección y diseño de medios formativos para enriquecer y modificar el proceso de enseñanza aprendizaje, encuentra un sentido más amplio con la Didáctica. Y específicamente en el área de historia, tener claro *qué* busco transmitir al alumnado para que construya aprendizajes significativos, me da diversas respuestas de cómo llevarlo a cabo.

En el capítulo anterior, Historia y Género: construyendo vínculos para su enseñanza, se menciona la importancia de que el alumnado simule las acciones de las y los historiadores para analizar la información que les presento como docente. Por lo que en las cuestiones de didáctica, propongo que sea con base en una metodología llamada “Aprendizaje basado en problemas”, utilizando como eje central, la estrategia de la “situación problema”, para “problematizar la historia” vinculando al género para un mayor análisis. Por ejemplo:.....

2.1 Paradigmas de la Educación

La formación del profesional involucrado en el ejercicio de la docencia, se plantea desde múltiples contextos y paradigmas educativos, es decir, modelos educativos de los cuales retomamos herramientas para impartir clases; como por ejemplo, el paradigma conductista.

El conductismo ha orientado la enseñanza hacia un polo reproductivo, más hacia la memorización y la comprensión, hacia la elaboración de la información. Es decir ha destacado más el estímulo informativo, que el papel del sujeto de la conducta; en consecuencia, no ha elaborado los aspectos de elaboración y producción. Este prurito de tratar al sujeto como un objeto, privándole de intencionalidad, de propositividad, de autoelaboración es uno de los puntos más criticados por los ideólogos educativos. (Hernández,2006:93)

Este modelo tradicional, debe enriquecerse con otros para complementar el sentido y orientación del proceso enseñanza aprendizaje, como por ejemplo, *el sociocultural* y *el humanista*. La docencia es una mejora continua, y aunque el conductismo ha prevalecido en las clases que imparto, estructurar mis planeaciones didácticas con otros paradigmas, puede contrarrestar la prevalencia de la memorización y falta de sentido a las clases de historia. Por ejemplo involucrar el contexto sociocultural del sujeto, y dignificar la presencia de éste en el proceso educativo, contribuyen a dar un nuevo enfoque a las clases de historia, porque se reivindica al mismo alumnado como sujetos históricos en un contexto diverso y complejo.

El paradigma sociocultural, destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales, en

general, ni de los procesos educacionales en particular. No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico cultural en que está inmerso el alumno, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados. El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas. (Hernández, 2006: 230)

Por tal razón, aprender a contextualizar los conocimientos revisados y trabajados en clase con el entorno del alumnado, puede propiciar que éstos sean significativos. Tener un por qué y para qué de lo aprendido, resulta de utilidad cuando se fusiona con el capital cultural que poseen los individuos con los cuales trabajo y brindarles un mayor sentido de la historia.

El paradigma humanista se centra en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. En este sentido, se considera necesario ayudar a los estudiantes a explorar y a comprender de un modo más cabal lo que es su persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado. (Hernández, 2006: 106)

A través de la educación como un proceso multifactorial, aprendemos a “ser” humanos, el aprendizaje se centra en el alumnado porque dignifica las características y diversidad de cada alumna y alumno con su propio proceso de aprendizaje. Es una responsabilidad compartida porque yo ya no funjo como partícipe principal en la clase sólo al exponer los temas, sino que trato de ser la facilitadora que guía al alumnado para crear condiciones favorables de su contexto educativo.

La aplicación de los aportes de los dos últimos paradigmas se vincula con las orientaciones del quehacer educativo del CCH: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, porque contrarresta aspectos en donde el alumnado es un ente pasivo,

receptivo y sin cuestionamientos. Aclaro que no descarto la posibilidad de que otros paradigmas de la educación se vinculen con el modelo del CCH, pero para efectos de este trabajo sólo me enfoco en esos dos.

Y con base en las ideas centrales de los paradigmas antes mencionados, utilizo la metodología del ABP (aprendizaje basado en problemas) y “la situación problema”, porque transforma las características del alumnado para concebirlo como partícipe fundamental de su propio aprendizaje, considerando las habilidades, aptitudes y valores de cada individuo.

Por lo que el aprendizaje centrado en el alumnado y en su contexto sociocultural, son aspectos que se vinculan con el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, que enfatiza aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer.

2.2 El ABP: consolidando estrategias a través de la situación problema.

Sea cual sea el área, el conocimiento procedimental es necesario para adquirir su dominio

Ellen D. Gagné.

El “cómo” enseñar las temáticas estipuladas en el programa de historia del CCH, siguiendo las orientaciones del modelo educativo propias de la Institución, originó que buscara nuevas alternativas para involucrar al alumnado con los contenidos de la asignatura; recordando contextualizar los contenidos de ésta, considerando las características de las alumnas y alumnos de acuerdo a los paradigmas antes descritos.

Como lo mencioné en el capítulo primero, Joaquín Prats establece que el alumnado debe saber que la historia no es una verdad acabada, y en respuesta a este planteamiento encontré la metodología del ABP (aprendizaje basado en problemas) puede sustentar estrategias para llevar a cabo el comentario del autor; porque básicamente, lo que se pretende alcanzar es el desarrollo del “pensamiento crítico”; y así cuestionar sobre lo aprendido con anterioridad, y aprender a aprender desde un enfoque más analítico.

Dicho planteamiento me permite vincular al “género” para enriquecer el análisis de la historia que enseño y enriquecer la enseñanza de la historia política con la social de las que hablo en el capítulo anterior; y fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. Éste, de

acuerdo a una investigación realizada por Barbara Fowler⁶ hace algunos años, bajo los auspicios de la Asociación Norteamericana de Filosofía, en donde participó un grupo interdisciplinario de especialistas de diferentes áreas como humanidades, ciencias, ciencias sociales y educación, creó un informe conocido como Delphi (American Philosophical Association, 1990) en donde establece:

Pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, deliberada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza porque es el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta. Las destrezas intelectuales necesarias, identificadas por consenso, fueron: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, y autorregulación.⁷

Juicios críticos debidamente argumentados, adecuados a un contexto para la interpretación o resolución de problemas históricos, indagando en sus procesos de creación. A través de mi práctica docente, me he dado cuenta que el pensamiento crítico se fomenta cuando el alumnado toma “conciencia” del por qué y para qué de su aprendizaje; es muy difícil fomentarlo porque la diversidad de los individuos con los que trabajo responde a inquietudes, intereses, necesidades, expectativas tan diversas como diferentes. Trabajar con adolescentes, favorece la crítica de lo que les enseño, ya que es una postura que adoptan en ocasiones argumentada o no; esta actitud es una característica que he percibido dentro del aula, así como la falta de motivación ante los contenidos de la asignatura de historia.

La docencia es un trabajo compartido, en donde la o el docente junto con el alumnado debe conjugar múltiples características para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. No es una tarea sencilla, sino innovadora si se tiene interés por enriquecer dicho proceso.

⁶ Especialista en Aprendizaje - Longview Community College, Missouri, Estados Unidos.

⁷http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/1018/1/Discernimiento_Universidad%20icesi_capitulo_1.pdf

El paradigma sociocultural retoma aspectos del contexto del alumnado, y el humanista, centra la atención principal en la realización del individuo potencializando sus características individuales, que le permitan desarrollarse como ser humano.

Por lo tanto, siguiendo estos principios, el ABP es una metodología centrada en la resolución de problemas de un tema en específico, -en este caso de historia-, en donde el alumnado retoma sus conocimientos previos, los cuestiona, y posteriormente, investiga qué necesita aprender para resolver el problema que se le presenta.

La clave para que esta metodología funcione y sea atractiva para el alumnado consiste en la creación del problema de acuerdo a las características socioculturales y personales de la y el alumno, ya que tiene que ser significativo, tener un sentido práctico de utilidad acorde a su contexto, y posible de resolver de acuerdo a los conocimientos que como docente pretendo enseñar.

Esta metodología me dice “cómo” debo estructurar la planeación didáctica para involucrar al alumnado con el aprendizaje y enseñarlo a reflexionar acerca del mismo, pretendiendo así, fomentar el pensamiento crítico.

El vínculo de las características del ABP con la situación problema, radica en que los elementos de ésta, me indican cómo debo estructurar el “problema” detonador de aprendizajes para el alumnado; es una estrategia de aprendizaje en la que se le propone al alumno y alumna descifrar una problemática, poniendo a prueba sus conocimientos previos y nuevas ideas, es un reto en donde la oportunidad de construir diversas respuestas les es atractivo y desafiante, por tal razón es que se involucran hasta dar con las soluciones. Por lo que la definición precisa según Dalongeville (2000:9) es:

La situación problema es una situación de aprendizaje o un enigma que es propuesto al alumno y que no puede ser desenmarañado a menos que éste modifique una representación identificada o si adquiere una capacidad que le falte, es decir, si supera un obstáculo. Es gracias a este progreso que se construye la situación.

1. Una situación problema está organizada en torno al vencimiento de un obstáculo para la clase, un obstáculo previamente bien identificado.
2. El estudio se organiza en torno a una situación de carácter concreto, que permite al alumno formular hipótesis y conjeturas de una manera efectiva. No se trata de un estudio refinado, ni de un ejemplo ad hoc de carácter ilustrativo, tal como lo encontramos en las situaciones clásicas de enseñanza (incluidos los trabajos prácticos).
3. Los alumnos perciben la situación que se les propone como un verdadero enigma a resolver en la cual ellos se encuentran en condiciones de involucrarse. Es la condición para que funcione la devolución: el problema inicialmente propuesto por el maestro se convierte entonces en “su asunto”.
4. Al principio los alumnos no disponen de los medios de la solución investigada a causa del obstáculo que deben superar.
5. La situación debe ofrecer una resistencia suficiente, llevando al alumno a emplear sus conocimientos anteriores disponibles al igual que sus representaciones, de manera que la situación conduzca a ponerlos en marcha de nuevo y a la elaboración de nuevas ideas.
6. Por ello, la solución no debe ser percibida como fuera del alcance de los alumnos ni como una situación de carácter problemático. La actividad debe trabajar en una zona proximal propicia al desafío intelectual para revelar las “reglas del juego”.
7. La anticipación de los resultados y de su expresión colectiva preceden la búsqueda efectiva de la solución, el “riesgo” tomado por cada uno de los que forman parte del “juego”.
8. El trabajo de la situación problema funciona así en el modo de debate científico en la clase, estimulando los conflictos socio cognitivos potenciales.
9. La validación de la solución y su aprobación no se puede anunciar de manera externa por el docente sino que resulta de un modo de estructuración de la situación misma.
10. El examen colectivo del camino recorrido es la ocasión para una reflexión de carácter metacognitivo; ayuda a los alumnos a hacerse conscientes de las estrategias puestas en

marcha de manera heurística y a estabilizarlos con procedimientos disponibles para una futura situación problema.

El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. El ABP busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje. Los alumnos trabajan en equipos de seis a ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo. El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso. A lo largo del proceso de trabajo grupal los alumnos deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo del grupo.

2.3 El planteamiento didáctico

Al haber reflexionado sobre la importancia de enriquecer la enseñanza de la historia política con la historia social, entiendo que ésta involucra a otros grupos sociales como las mujeres para ampliar el análisis histórico, y el género es el factor clave para cuestionar los procesos socio históricos con base en las construcciones sociales creadas entre mujeres y hombres en un tiempo y espacio específicos.

Ahora, ¿cómo aterrizar esas argumentaciones teóricas para la enseñanza de la historia en un sentido práctico?, si parto de las bases del ABP y la situación problema para problematizar

un acontecimiento histórico, en este caso: Zapatismo: La presencia de las mujeres en el Plan de Ayala; y así, fomentar el pensamiento crítico en el alumnado para llegar a pensar históricamente; considerando las características socioculturales de éste ya que los conocimientos a transmitir deben contextualizarse para enriquecer la formación académica y social de las y los jóvenes.

El “¿cómo?”, se traduce en la estructuración de los contenidos a impartir, es decir, del planteamiento didáctico, el cual es la organización de los momentos y elementos didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de facilitar en un tiempo determinado la adquisición de habilidades básicas y superiores para enriquecer la estructura cognitiva, generar actitudes positivas, favorables, propositivas y resolutivas, así como desarrollar habilidades intelectuales y en el orden de la psicomotricidad. (Villalobos, 2002:149)

La propuesta aquí presentada hace referencia a la planeación de cómo impartir el tema en una clase específica, por lo que hay que considerar los siguientes aspectos:

1. Diagnóstico de necesidades
2. Objetivos educativos
3. Contenidos Educativos
4. Metodología
5. Principales técnicas de enseñanza
6. Recursos didácticos
7. Tiempo didáctico

Con base en estas características fundamento la creación de estrategias de enseñanza aprendizaje con perspectiva de género. Considerando que son perfectibles y que sólo son una propuesta didáctica, que elaboro con base en mi experiencia docente.

De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002:430) las estrategias de aprendizaje son procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información. Y las estrategias de enseñanza, son los procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes

significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos.

Por tal razón, toda propuesta didáctica está sujeta a cambios constantes para beneficiar el aprendizaje del alumnado, porque inicia con la actualización constante de los aprendizajes y métodos de enseñanza del profesorado.

Con base en la inclusión de los aportes de la Historia Social para enriquecer la Historia Política, se centra el Género como categoría de análisis. Así como la contemplación de algunas metodologías como el ABP (aprendizaje basado en problemas) y la Situación Problema para la creación de estrategias didácticas.

CAPITULO 3

Propuesta:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ÁREA HISTÓRICO SOCIAL

PLAN DE CLASE

Nota: Información textual del programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

PRESENTACIÓN

La materia de Historia de México pertenece al Área Histórico-Social, es de carácter obligatorio y se imparte en tercero y cuarto semestres, de acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado, aprobado por el Consejo Técnico en 1996. Tiene como antecedente la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea y es, a su vez, soporte académico para las materias de quinto y sexto semestres del Área Histórico-Social.

El propósito de la materia es el conocimiento del origen y desarrollo de México, enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo y abarca desde el año 2500 a.C. hasta el año 2000 de nuestra era. La materia se imparte en dos cursos: Historia de México I, que tiene una temporalidad acotada de 2500 a.C. hasta el año 1900 d.C., e Historia de México II, que va de 1900 hasta nuestros días.

OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA

1. Conocerá y analizará los principales procesos de la Historia de México, destacando el origen y desarrollo de la sociedad y el estado de nuestro país y su vinculación con el desarrollo del capitalismo, en los diversos ámbitos de complejidad social: economía, política, educación, religión, arte y vida cotidiana, entre otros.
2. Analizará los hechos históricos, comprendiendo el conjunto de relaciones que se presentan como proceso en cada uno de los periodos de la sociedad y el Estado mexicano y la relación entre el pasado y el presente.

3. Entenderá el papel que juega la historia de México -de la sociedad prehispánica hasta nuestros días-, en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social en constante cambio.
4. Desarrollará habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes que le ayuden a comprender los procesos históricos nacionales, utilizándolas como herramientas conceptuales e instrumentos metodológicos para la adquisición de aprendizajes significativos.
5. Participará conscientemente en la promoción de valores tales como el respeto a las opiniones del otro, la tolerancia, el diálogo, la diversidad, la constancia y el trabajo en equipo, entre otros.

PROPUESTA

ASIGNATURA: Historia de México II

UNIDAD I: Crisis del Porfiriato y México Revolucionario (1900-1920)

TEMÁTICA: Caudillos, propuestas y principales acciones de la Revolución.

TEMA: Zapatismo, la presencia de las mujeres en el Plan de Ayala.

PROPÓSITO GENERAL:

El alumnado reflexionará acerca de la participación entre hombres y mujeres para la elaboración del Plan de Ayala, para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso en relación a diversos intereses, acciones y propuestas.

Sesión 1	Tiempo Programado	1hr. 45 min.
APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumnado:</p> <p>1. Cuestionará las características generales que suscitaron la problemática social para que surgiera el Plan de Ayala.</p>	<p>El alumnado:</p> <p>1. Se reunirá en equipo de 5 personas para analizar el audio: La tierra, la libertad y el plan de un forajido. Zapata y el Plan de Ayala de la autora Ana Romero.</p>	

	<p>Dirección electrónica:</p> <p>http://musicatono.com/escuchar/ana-romero-relatos-de-la-revolucion-la-tierra-la-libertad-y-el-plan-de-un-forajido-zapata-y-el-plan-de-ayala/41a47f2</p> <p>Planteamiento de la Situación Problema con base en las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . ¿Quién no iba a querer tierra y libertad? . ¿Quién no iba a querer tener un pedazo del mucho campo que hay en este nuestro México? . ¿Por qué luchar por los demás? <p>Posteriormente, realizará un cuadro sinóptico en donde identifique las ideas del aprendizaje No. 1.</p> <p>2. Al concluir la actividad anterior, se discutirán los puntos en una lluvia de ideas, para complementar la siguiente actividad.</p>	<p>Grupos sociales, caudillos, propuestas y principales para la elaboración del Plan de Ayala.</p>						
<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Sesión 2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">APRENDIZAJES</td> </tr> </table>	Sesión 2	APRENDIZAJES	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Tiempo Programado</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">ESTRATEGIAS</td> </tr> </table>	Tiempo Programado	ESTRATEGIAS	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">1hr. 45 min.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">TEMÁTICA</td> </tr> </table>	1hr. 45 min.	TEMÁTICA
Sesión 2								
APRENDIZAJES								
Tiempo Programado								
ESTRATEGIAS								
1hr. 45 min.								
TEMÁTICA								
<p>2. Identificará aspectos generales del protagonismo individual y el protagonismo colectivo, aludiendo a los roles de mujeres y hombres, cuestionando su participación en la conformación del Plan de Ayala.</p>	<p>2. Se trabajará con dos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La soledad y el fuego de Dolores Jiménez y Muro. Autores: Oresta López y Varinia Hernández. -Todas contra la Dictadura: Las precursoras. Autora: Ana Lau Jaivén. <p>Cada Equipo trabajará con un texto diferente, con la</p>	<p>Grupos sociales, caudillos, propuestas y principales</p>						

	<p>finalidad de ampliar la información e interpretación de ideas por parte del alumnado</p> <p>Planteamiento de la Situación Problema para el texto: La soledad y el fuego de Dolores Jiménez y Muro. El 11 de septiembre de 1910, Dolores Jiménez mencionó: "Es tiempo de que las mujeres mexicanas reconozcan que sus derechos y obligaciones van más allá del hogar". Un año después ¿por qué sería considerada para la elaboración del Plan de Ayala? Vinculado con la historia social, ¿qué aspectos se rescatarían para la participación de las mujeres en el movimiento Zapatista?</p> <p>Planteamiento de la Situación Problema para el texto: Todas contra la Dictadura: Las precursoras. ¿Por qué trascienden los clubes femeniles en el interior del país, para fomentar la participación política de las mujeres, en el contexto revolucionario?.</p> <p>Se realizará un debate para comentar las resoluciones por parte del alumnado y se dará el cierre de la temática, enfatizando en la participación de los sujetos históricos.</p>	<p>para la elaboración del Plan de Ayala.</p>
--	--	---

Conclusiones:

Retomo parte de las reflexiones de una docente en la última clase de la especialización: *qué bueno que hay dudas, porque así habrá interés por seguir investigando.*

Este trabajo que he presentado es perfectible, al ser un trabajo que propone enseñar la historia con perspectiva de género, refuerzo la importancia de involucrar dicho concepto como herramienta de análisis para explicar los acontecimientos históricos, ya no sólo del aspecto político sino también sociocultural.

Reivindicar la presencia de las mujeres como sujetos históricos, para comprender por qué permea su participación como invisible en la historia, sienta las bases para transformar mis cuestiones didácticas al impartir clases. Es todo un proceso para buscar nuevas alternativas para favorecer al alumnado y a mí misma, para pensar históricamente con enfoque de género.

Comprender nuevas miradas de la historia para darle nuevos matices y aspectos valorativos, para construir razones útiles y significativas de su estudio. Enaltecer la participación de mujeres y hombres en los procesos históricos para comprender la compleja creación de la realidad, ¿en dónde estamos?, ¿hacia dónde vamos?, incentivará el cuestionamiento de múltiples planteamientos, para la creación de diversas respuestas.

Fuentes bibliográficas:

AGUIRRE ROJAS, C.,(2005), *Antimanual del Mal historiador, o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*, México, Contrahistorias. La otra mirada de Clío.

DALONGEVILLE, A. y HUBER, M. (2000), *La formación a través de la situación problema*, Lyon, Chronique Sociale.

DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G., (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.

FERNANDEZ VALENCIA, A.,(Coord.), (2001), *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Editorial Síntesis,S.A.

GARCÍA, A.,(1994) *Problemas metodológicos de la historia de las mujeres: la historiografía dedicada al siglo XIX mexicano*. México. Programa Universitario de Estudios de Género/Universidad Nacional Autónoma de México.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, R., Estudios de Género en Educación, una rápida mirada, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Julio – Septiembre 2009, Vol. 14, Núm. 42.

HERNÁNDEZ ROJAS, G.,(2006), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.

MEDINA RIVILLA, A. y MATA, F., (Coords), (2002), *Didáctica General*, Madrid, Prentice Hall.

PEREYRA, C., (2004), *Historia ¿para qué?*, México, Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V.

RAMOS ESCANDÓN, C.,(1992), (Comp), *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, México, Instituto Mora/UAM.

VILLALOBOS PÉREZ CORTÉS, E., (2002), *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, México, Editorial Trillas, S.A. de C.V.