

Capítulo 7 La perspectiva de género y la educación histórica en la construcción del conocimiento histórico en Secundaria

Chapter 7 La perspectiva de género y la educación histórica en la construcción del conocimiento histórico en Secundaria

OCHOA-VIZCAYA, Brenda Berenice, VILLASANA-MERCADO, Irma Guadalupe y PÉREZ-GAETA, Antonio

ID 1^{er} Autor: *Brenda Berenice, Ochoa-Vizcaya*

ID 1^{er} Coautor: *Irma Guadalupe, Villasana-Mercado*

ID 2^{do} Coautor: *Antonio, Pérez-Gaeta*

DOI: 10.35429/H.2022.1.102.112

B. Ochoa, I. Villasan y A. Pérez

*brendaochoa@camzac.edu.mx

L. Fuentes, T. Ordóñez, N. Mendoza y G. Molina (AA. VV.) Herramientas de aprendizaje y experiencias de enseñanza en Educación Superior a partir de la pandemia de 2020. Handbooks-TI-©ECORFAN-Mexico, Zacatecas, Zacatecas, 2022.

Resumen

El presente trabajo reflexiona en torno a los planteamientos curriculares que orientan el desarrollo del conocimiento histórico en los estudiantes de tercer grado de Secundaria a partir de una postura que considera importante promover el abordaje de los procesos históricos desde una perspectiva que reconozca las aportaciones de las mujeres a la construcción de las sociedades en el tiempo. Para hacerlo se parte de la siguiente pregunta orientadora: ¿De qué forma se considera al género en las orientaciones curriculares que promueven la construcción del conocimiento histórico en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria? Como propósito general del trabajo se tiene el siguiente: aportar reflexiones respecto a cómo se propicia el desarrollo de este saber a partir del análisis del enfoque de enseñanza y del organizador curricular correspondiente al eje “Construcción del conocimiento histórico” contenido en el apartado del Programa de Estudio de Historia en el documento *Aprendizajes Clave*. Esto con base en el paradigma de la educación histórica actual (Arteaga y Camargo, 2012) y el género como categoría de análisis. Para lograrlo, se emplea la metodología estructurada propuesta por Milián, Alonso et al. (2015), en donde de forma sistemática se analizan los conceptos, su interrelación y su congruencia con los rasgos del perfil de egreso estipulados en el currículum.

Currículum, Educación Histórica, Género, Enseñanza de la historia y Educación Secundaria

1. Introducción

El concepto de *género* es esencial para distinguir las diferencias entre las características biológicas y los constructos culturales en torno a las acepciones de lo que es ser mujer (Villo, 2016), por lo que hacer uso de ésta contribuye a “...la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, 2006, p.13). En este sentido, se considera importante su inclusión en el análisis crítico de los materiales curriculares que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en la Educación Obligatoria, ya que de ello depende la construcción de argumentos que aporten al debate en esta área del saber y a la renovación de dichos documentos normativos de la educación.

Ya en el terreno educativo, específicamente en la enseñanza de la historia, cobra importancia el paradigma actual de la *educación histórica* que concibe el aprendizaje de este campo del conocimiento como un proceso mediante el cual se aprende a través de los conceptos y métodos de investigación de la disciplina (Arteaga y Camargo, 2012) a partir de la promoción de herramientas cognitivas esenciales en el análisis histórico y la comprensión de los problemas sociales actuales.

Con ello se busca que los profesores diseñen oportunidades de aprendizaje que favorezcan el pensamiento histórico en sus estudiantes a partir del uso de los instrumentos del historiador y del reconocimiento de la relación de la ciencia histórica con otras ciencias sociales, pues entre ellas se tienden puentes que permiten la construcción de explicaciones originales sobre el pasado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) y el reconocimiento de sus implicaciones en el presente.

Para el estudio el *currículum* es entendido como un rector de la educación en el país, cuyo concepto en este trabajo se trabaja desde su carácter inherente a la didáctica como ciencia, pues a partir de ella es posible analizarlo desde modelos teóricos que permiten realizar una revisión crítica tanto de su diseño, sus planteamientos y su implementación en el sistema educativo (Pansza, 1988).

En este marco, surge la pregunta que orienta el presente documento: ¿De qué forma se considera al género en las orientaciones curriculares que promueven la construcción del conocimiento histórico en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria? Al responderla, como propósito general del trabajo se pretende comprender, desde un análisis con base en el paradigma de la educación histórica actual y el género como categoría de análisis, cómo se plantea el desarrollo de este saber a partir de la revisión del organizador curricular correspondiente al eje temático “Construcción del conocimiento histórico” del apartado del documento *Aprendizajes Clave* en el cual se presenta el Programa de Estudios de Historia.

Para lograr dicho propósito, se emplea la metodología estructurada propuesta por Milián, Alonso et al. (2015), en donde de forma sistemática se analizan los conceptos —en este caso género y conocimiento histórico—, su interrelación y su congruencia o relación con los propósitos de la enseñanza de la historia para el nivel educativo de Secundaria, específicamente los que se persiguen en tercer grado.

Llegar a este punto ha implicado un trabajo colaborativo que centró sus esfuerzos en presentar avances y hallazgos como continuación del texto presentado en el “I Coloquio Internacional de Análisis Curricular y Estudios Bibliográficos en torno a la Educación, siglos XVI-XXI” celebrado en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas el año pasado, en donde se mostraron reflexiones en torno a la importancia de abordar el tema y los albores de la construcción del aparato crítico de este estudio sin que en ese momento se aportara algún texto para su publicación posterior.

En este sentido, aquí se organiza el documento en dos apartados; en el primero, titulado “Género, educación histórica y currículo”, se presentan los sustentos teóricos y algunas aportaciones importantes al estado del arte en los cuales descansan las construcciones realizadas a partir del análisis del eje curricular ya mencionado. De ahí se desprenden tres sub apartados: se inicia por explicar lo que en este trabajo se entiende como perspectiva de género para el análisis del currículo y el *género* como categoría de análisis a partir de su función en el tratamiento historiográfico; después se muestran aspectos nodales sobre el paradigma de educación histórica actual, que permiten comprender sus implicaciones en el desarrollo del *conocimiento histórico* en el estudiante; y finalmente se aborda el concepto de *currículo* para su abordaje a partir de las dos categorías anteriores.

En el segundo apartado titulado “Apuntes para reflexionar” en el cual se exponen algunos avances y resultados preliminares del trabajo realizado, esto en el reconocimiento de la necesidad de continuar realizando esfuerzos que profundicen en el tratamiento crítico del currículo, pues ahí mismo se construyen interrogantes que propician nuevos estudios y por ende nuevas aportaciones al conocimiento sobre la importancia de la asignatura de historia para la formación de las personas.

3. Género, educación histórica y currículo

a) Perspectiva de género y género como categoría de análisis

Desde diversas disciplinas se encuentran estudios que han cuestionado ya el lugar de las mujeres como sujetos del conocimiento, así como las acepciones de lo “femenino” a las que se han ligado. En sus hallazgos dan cuenta de la presencia de sexismo (Velasco, 2009) y de ausencias que velan las aportaciones de las mujeres a la construcción de las sociedades en el tiempo, lo cual constituyó la base para desarrollar investigaciones centradas en el análisis de contenido de diversos materiales educativos interesados en “...los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo perpetuaba y reproducía las relaciones de género y de clase por medio de una escuela patriarcal y capitalista, haciendo especial énfasis en la invisibilización de las mujeres dentro del currículum” (Vaillo, 2016).

En congruencia con lo anterior, para este estudio resulta importante la inclusión de la categoría de *género* en el análisis crítico de los materiales curriculares que se producen y difunden en el marco de la normatividad, con la finalidad de encontrar tanto avances como permanencias en el –ya demostrado– androcentrismo presente en ellos y, más allá de eso, para explicar cómo se orienta la construcción del saber histórico en relación con el género como elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos (Scott, 1990) y con ello reflexionar sobre las condiciones en las que se favorece o no una comprensión rica y compleja de las sociedades en el tiempo.

Para este trabajo resultan importantes las aportaciones que desde la visión sociológica se han realizado, pues éstas han impulsado el análisis de los materiales educativos desarrollados con fines didácticos –como los libros de texto y manuales escolares– y reguladores–como los programas de estudio– del tipo de ciudadanía que se desea formar en determinado país.

En sus hallazgos existen coincidencias al identificar y dar cuenta de estrategias de silenciamiento, distorsión y ocultación utilizadas en dichos materiales, convirtiéndolos en instrumentos discriminatorios (Vaillo, 2016). Sin duda esto debe preocupar desde el momento en que se sabe cómo estos recursos de enseñanza son instrumentos del Estado para lograr propósitos de largo aliento en la conformación de la sociedad deseada.

En función de esas aportaciones a la formación de las personas, el debate del género y los problemas de desigualdad que ayuda a comprender tanto en el tratamiento histórico como en diversos fenómenos sociales, no debería culminar en propuestas que eliminen a los hombres de la historia y pongan en su lugar a las mujeres en un acto de reivindicación, pues esto propiciaría los mismos sesgos que ahora se tienen al no considerar a la mujer como sujeto histórico o al obviarlo en el tratamiento de los enfoques de enseñanza de este campo disciplinar.

Desde el punto de vista pedagógico –con el sustento de aportaciones disciplinares para el tratamiento de la historia en el aula–, más bien se trataría de desarrollar en los estudiantes herramientas cognitivas que les permitiesen romper con representaciones, muchas veces arraigadas, respecto a las mujeres y su participación en la sociedad dentro de cualquier proceso histórico, dado que en diversas investigaciones se ha mostrado cómo es ignorado el dinamismo del mundo vivido por ellas al suponerlo pasivo y estático (Gonzalbo & Ares, 2004), la existencia de nociones sobre el concepto de mujer de forma ahistórica e inmutable, así como la aparentemente interminable oposición entre lo masculino y lo femenino (Ramos, 1997).

En el presente trabajo se entenderá entonces al género desde su tratamiento histórico, es decir, a partir de su análisis en función del tiempo y el espacio donde se sitúe; de esta manera, para integrarlo en la investigación histórica, dicha categoría es concebida de acuerdo con los cuatro elementos interrelacionados que Joan Scott propone para definirlo, los cuales son:

1. Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples contradictorias de la mujer.
2. Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos: es decir sobre todo doctrinas educativas, científicas, legales y políticas.
3. El género como expresión del sistema de parentesco.
4. La identidad subjetiva del género (Ramos, 1997, p.30).

De acuerdo con esto la categoría de género permite indagar en los planteamientos del enfoque del Programa de Historia y en el eje temático “Construcción del conocimiento histórico”, por un lado, cuáles son las orientaciones curriculares que permiten a las y los estudiantes situar a las mujeres como sujetos históricos al evaluar la posibilidad de realizar problematizaciones que los ayuden a reflexionar sobre su presencia, importancia y significado en una sociedad de un tiempo y espacio determinados.

Con ello se da pauta a que supere aquella primera etapa inicial de “desentierro” de las aportaciones femeninas, suscitada en la década de los 70’s según Kelly Gayol, en la que se trataba de reintegrar a las mujeres en la historia y en su lugar centrar la atención en promover el abordaje de sus problemas desde diversos ámbitos de análisis para comprender la complejidad de sus vidas y por tanto sus contribuciones (Ramos, 1997).

Por otro lado, se busca en dichos elementos del Programa aquellos planteamientos que propicien la comprensión de la historia desde diversas interpretaciones y permitan tender puentes hacia el estudio de los procesos históricos desde el planteamiento de nuevas preguntas significativas en la vida de las mujeres, revalorando así muchos aspectos que conforman la historia generalmente androcentrista presente en la organización de los contenidos en dicho documento curricular, tales como la periodización de la historiografía desde la perspectiva de género (Ramos, 1997), pues ésta al ser histórica, considera las variantes temporales a largo plazo que pueden ayudar a entender los cambios y continuidades tanto en el ámbito público como en el privado (e incluso superar esta dicotomía generalmente preconcebida al historiar a las mujeres).

Lo anterior es relevante pues en el presente trabajo se considera esencial que el Programa de Estudio de Historia promueva oportunidades de aprendizaje

...para que el conocimiento histórico sea construido desde una visión que no sólo genere el desarrollo de habilidades cognitivas para acercarse a este campo del conocimiento, sino además promueva un sentido crítico ante las narrativas elaboradas desde enfoques que obvian la presencia de las mujeres. (Ochoa et al., 2017, p. 1176).

En este sentido, la enseñanza de la historia que contemple la perspectiva del género y al género como categoría de análisis, coadyuva a la formación de personas que además de reconocer el origen histórico de las desigualdades y opresiones hacia las mujeres, sean capaces de plantear alternativas para crear nuevas realidades sociales tendientes a superar el retraso social, económico y democrático (Lagarde, 1996), al tiempo en que se valora la contribución de éstas a la conformación de las sociedades en el tiempo.

Sin duda, lograr lo anterior requiere esfuerzos tendientes a enriquecer las orientaciones disciplinares y pedagógicas de los programas de estudio, sin embargo, es valioso reconocer los avances en este sentido (lo que más adelante se mostrará) e identificar qué posibilidades de generar situaciones de aprendizaje de la historia con perspectiva de género permite el documento curricular desde sus orientaciones y uno de sus ejes temáticos.

b) Educación histórica y sus implicaciones en el desarrollo del conocimiento histórico

Es importante aclarar primero que en este trabajo se reconoce a la *historia* con base en la aportación de Andrea Sánchez Quintanar, al concebirla

...Como una ciencia que ayuda a comprender los procesos vitales que le anteceden al individuo, que lo constituyen como es y que le posibilita reconocerse como parte de un entorno cultural, es decir, a partir del conocimiento del pasado le es posible entender el presente y comprender su lugar en él y ejercer su historicidad (Ochoa y Raudry, 2019, p. 14).

En este marco, para comprender el desarrollo del conocimiento histórico, es necesario primeramente revisar de manera general cómo se genera el conocimiento en el ser humano, por lo cual se retoman aportaciones de la psicología genética pues explican que el conocimiento es construido por el individuo con base en la creación de estructuras cognitivas conformadas por conceptos relacionados entre sí con los que otorga sentido a todo lo que le rodea y con ello crea una explicación de la realidad (Rosas, 2008).

En este tenor, en la enseñanza formal se busca promover el desarrollo conceptual al enriquecer estas estructuras en cuanto a los conceptos que las integran (sus características o atribuciones que cada vez serán más abstractas) y las interrelaciones que establecen entre ellos los sujetos cognoscentes. De esta forma, es valioso el saber previo que poseen los individuos y debe considerarse como punto inicial de cualquier situación de aprendizaje.

Tomando como base esta concepción sobre el aprendizaje, se retoman ahora aportaciones dentro del campo de la enseñanza de la historia, cuyos resultados muestran que la capacidad de entender conceptos históricos es mayor en la medida en que dichas estructuras que integran el pensamiento conceptual general son favorecidas (Arteaga y Camargo, 2012), por lo que:

...los alumnos más jóvenes tienen un conocimiento más concreto de las instituciones y realidades sociales, considerando sólo las personas que encarnan diferentes roles institucionales. En este entendimiento ingenuo, la historia se compone de una sucesión de personas y acontecimientos conformándose en una estructura típicamente narrativa cuyos elementos conceptuales son muy simples. (Carretero & Castorina, 2013, p. 14)

En el paradigma actual de la *educación histórica*, el énfasis radica en el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a los estudiantes comprender procesos históricos y generar explicaciones originales sobre éstos con base en la investigación sustentada en fuentes primarias, por lo que concibe el aprendizaje de la historia como un proceso mediante el cual se aprende a través de los conceptos y métodos de la disciplina (Arteaga y Camargo, 2012) y con ello desarrollar el pensamiento histórico a través del uso de los instrumentos del historiador y el reconocimiento de la relación de la historia con otras ciencias sociales para la construcción de dichas explicaciones, lo cual es una afirmación que se hace con base en el planteamiento del Programa de Estudios (SEP, 2017).

Esto requiere de dotar a los estudiantes de nociones organizadoras o herramientas cognitivas potenciadoras de saberes a partir de los procesos de investigación que tienen como base la matriz disciplinar de este paradigma y la matriz pedagógica que pone en el centro las aportaciones de la historia a la formación de las personas, el respeto a los procesos cognitivos de los estudiantes y su papel primordial en la construcción del conocimiento.

Para el presente trabajo, esas nociones se comprenderán con base en lo que el Modelo de Educación Histórica llama como conceptos de primer y segundo orden. Antes de explicar qué son y cómo intervienen en la construcción del conocimiento histórico, se aclara que se trata de un modelo de cognición histórica que retoma de aportaciones anglosajonas del pensamiento evolutivo sobre el tratamiento de la disciplina para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, y desde hace algunos años ha ido modificando favorablemente muchas prácticas docentes en torno a este campo del conocimiento al ser considerado desde el currículo que orienta la formación inicial de los docentes.

Una vez expuesta la importancia de este modelo y desde el reconocimiento de la función que tienen en el aprendizaje, se muestran los conceptos nodales que favorece comenzando con los conceptos de primer orden:

Los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversas latitudes y espacios sociales... se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento social y humanístico, tales como "Revolución", "Estado", "Rey", "Independencia", "Gobernante". Para que uno de estos conceptos adquiera connotaciones históricas debe situarse en un contexto específico, es decir, en un tiempo y lugar, en un marco de referencia político y social (Arteaga y Camargo, 2012, pp. 11-12).

Como se observa en esta definición, entre los conceptos de primer orden y el género como categoría histórica tienen puntos de encuentro respecto a su tratamiento, ya que ambos apoyan en la comprensión de un proceso histórico a partir de su necesaria contextualización temporal y espacial, lo que implica que un mismo concepto se interprete de diferente manera e implique distintas formas de interrelacionarse con otros conceptos.

En el currículo educativo de México, es posible encontrar contenidos de aprendizaje que implican el tratamiento de conceptos de primer orden inscritos en procesos históricos abordados a partir de los enfoques historiográficos que han predominado en la historia oficial: el político y el económico. Esta característica de los Programas de Historia ha generado prácticas docentes cuyo fin didáctico es la promoción del saber factual (acontecimientos, fechas y personajes relevantes) por encima del saber procedimental y en muchas ocasiones sin impactar en el desarrollo del pensamiento histórico, lo cual produce un conocimiento histórico parcial que poca relación tiene con la vida cotidiana del estudiante.

No está de más decir que otra de las repercusiones de este tipo de prácticas docentes tiene, radica en la posibilidad de analizar un proceso histórico donde el género ofrezca oportunidad de construir distintas y originales explicaciones sobre éste. Por esta razón cobra aún mayor importancia el modelo de educación histórica, al contemplar el favorecimiento de los siguientes conceptos de segundo orden:

Tiempo histórico. Sin él no es posible "historizar" (otorgarle densidad histórica) a ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podrían tener lugar... implica siempre una relación entre el espacio y el tiempo pues ambas dimensiones son indisociables. Y son estas coordenadas las que nos permiten "situar" un proceso determinado en la historia.

Cambio y continuidad. Los historiadores descartan la idea de que la realidad es estática, pero dan cuenta de procesos de continuidad que implican la larga duración. En este sentido, en las aulas es pertinente asociar a la noción de tiempo histórico la de cambio y continuidad formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber? Estas preguntas orientan la comprensión no sólo de los cambios sino de sus ritmos y su direccionalidad, ya que los cambios pueden ocurrir en diversos sentidos. No sólo hay progreso, también existen la decadencia, el retroceso, la crisis, por sólo citar algunos ejemplos. Comprender esto implica reconocer la complejidad de las transformaciones históricas.

Empatía. La empatía en historia tiene que ver con el supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de su propio contexto y en el marco de referencia político, intelectual y cultural de dicho contexto y no desde nuestro propio marco de referencia. A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y a partir de este análisis, explicar lo que las personas hicieron.

Causalidad. La idea de causalidad se asocia a la de cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el continuo de la vida cotidiana. No obstante, las causas desencadenantes de estos procesos no constituyen “eslabones” de “cadenas” de eventos lineales, sino que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento.

Evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias). Esta noción es clave pues involucra la cuestión de cómo conocer el pasado y, por ende, se refiere al reconocimiento de la historia como una disciplina que nos permite conocer el pasado a partir de evidencias materiales y registros de diversos tipos (fuentes históricas primarias) con independencia de las narraciones o recuentos que podemos encontrar en libros, enciclopedias o páginas de Internet y otras fuentes (Arteaga y Camargo, 2012, pp. 13-17).

Con base en dichos conceptos como potenciadores de nuevos saberes, se entiende que el conocimiento histórico favorecido en la enseñanza formal debe ser promovido con la finalidad de acercar a los estudiantes –de manera gradual y respetuosa con sus niveles cognitivos– a la comprensión de la disciplina, del pasado y su influencia en el presente. Así se abandona la idea que pondera la memorización de datos sobre el desarrollo de saberes potenciadores de nuevos aprendizajes.

El abandono de una narrativa única, de la concepción estática de los hechos históricos y del uso de fuentes secundarias como los libros de texto como la columna de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite concebir diversas realidades, múltiples causas, diferentes sujetos históricos y con ello variedad de puntos de vista que ofrecen riqueza en la comprensión de los procesos ocurridos en el pasado y su relación con fenómenos sociales del presente.

De acuerdo con esto, la educación histórica abre las posibilidades para considerar diversos enfoques historiográficos en el abordaje de cualquier proceso, lo que permite tender puentes con la perspectiva de género a fin de generar oportunidades de aprendizaje que conlleven a estructurar explicaciones sobre el pasado a partir del planteamiento de preguntas e hipótesis generadas al situar a las mujeres como sujetos históricos.

c) **Currículo**

Ahora bien, el *currículo* es entendido como un concepto inherente a la didáctica, pues a partir de ella es posible analizarlo desde modelos teóricos que permiten realizar el análisis crítico tanto de su diseño como de su implementación (Pansza, 1988). Desde esta visión, en el currículum se concretizan los problemas de finalidad, interacción y autoridad.

Los modelos son: tradicional (basado en el idealismo respecto a su concepción epistémica de la ciencia), tecnocrático (visión de la ciencia basada en el empirismo) y crítico (que tiene como base al materialismo al concebir la epistemología de la ciencia). El criterio para determinar si un currículo pertenece a uno de estos modelos está delimitado por la visión global de sí mismo, sobre el papel de la educación y la sociedad, la forma de concebir la ciencia y el conocimiento y el concepto e implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo, el currículo es concebido como una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que de forma intencional son articuladas por una finalidad concreta: producir aprendizajes esperados. Está inserto en el sistema escolar, se relaciona con el sistema educativo y con otros planos de la realidad social, por lo cual no solo es un asunto académico, sino también político (Pansza, 1988, p.12).

Además de convergir en él la epistemología, la pedagogía, la psicología y la sociología, se consideran en su diseño disciplinas propias del currículo que se diseña, es decir, del área del conocimiento en cuestión. De la epistemología se obtienen elementos importantes para la selección y secuenciación de los conocimientos en función de criterios válidos como: adecuada delimitación del objeto de estudio de la disciplina, sus métodos, límites y relaciones con otras disciplinas, así como para clarificar relaciones entre investigación, conocimiento y aprendizaje.

En este marco, el Programa de Estudios de Historia es revisado a la luz de aportaciones vigentes en el campo de su aprendizaje en la Educación Obligatoria y que han promovido el replanteamiento curricular de los niveles educativos que la conforman. En ellas se centra el debate

...en los procesos de aprendizaje, más que en la tarea de enseñar; en la interdisciplina, más que en el de la “didáctica” como procedimiento de transmisión de contenidos (aun cuando éste sea sofisticado); en el plano del desarrollo autónomo, más que en la heteronomía; en el lugar del pensamiento abstracto, más que en el sitio de la mecanización y la reproducción (Arteaga y Camargo, 2012, p. 5).

Para lograrlo, se debe situar el conocimiento histórico con rigor metodológico a partir de la convergencia de las matrices disciplinar y pedagógica que sustentan el paradigma de educación histórica presente en el currículum educativo de este país. Asimismo, se revisa a partir de la categoría de género y sus acepciones antes mostradas.

4. Apuntes para reflexionar

Una vez en que se comienza el análisis, lo primero que se puede observar en el apartado V del documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria*, es la organización y estructura de los programas de estudio, específicamente el del campo de Exploración y comprensión del mundo natural y social, en el cual se aborda la asignatura de Historia en los tres grados de secundaria.

Para iniciar, muestra una breve explicación sobre cómo está constituido dicho campo y su objetivo central, el cual es: “...que los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables.” (SEP, 2017, pp. 158-159).

En este objetivo se observa relación clara con la finalidad de la historia situada en las aulas bajo el paradigma de la educación histórica, al considerar que ésta le ayuda al estudiante a comprender y analizar problemas sociales actuales desde la base científica que provee la disciplina, sin embargo, al ser un objetivo compartido entre otras ciencias sociales que conforman este campo formativo, no aclara qué conceptos o habilidades se pretenden desarrollar y puede considerarse favorable para crear condiciones en las que se analice algún fenómeno social en el tiempo desde de la perspectiva del género.

Los propósitos pueden considerarse congruentes respecto a la gradación que se contempla en el paradigma para ser respetuosos con los niveles cognitivos de los estudiantes. Aunque esta cualidad no es explícita, se puede apreciar en propósitos como el siguiente: “Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y del mundo”, planteado para lograrse al término del nivel de Primaria.

Ya en el nivel de Secundaria ese propósito se enriquece al pretender que el alumno logre “Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos.”

El que resulta de interés para este trabajo dice que con éste “... los estudiantes tienen un acercamiento al aprendizaje de la historia y utilizan sus conceptos, fuentes y estrategias de investigación” (SEP, 2017, p. 170). Esto se interpreta así con base en el entendimiento de que es nodal ubicar en tiempo y espacio cualquier proceso histórico y que los conceptos de cambio y continuidad y simultaneidad son parte de las herramientas cognitivas que se desarrollan paulatinamente en los estudiantes (tanto en los planteamientos del paradigma como en el mismo enfoque de la asignatura se explica).

En el enfoque se inicia con la aclaración respecto a la concepción de la disciplina histórica que permea sus orientaciones, al respecto dice:

Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones (p.162)

Se observa en este reconocimiento la posibilidad de integrar al estudio de cualquier proceso, diferentes enfoques que contribuyan a la construcción del conocimiento histórico y con ello trabajar desde la perspectiva de género, porque además afirma que se debe privilegiar la elaboración de preguntas que incentiven la investigación basada en fuentes primarias (lo cual es afín también a la matriz disciplinar del paradigma de la educación histórica) y con esto coadyuvar a construir cuestionamientos desde la mirada de las mujeres, su situación y contribuciones en el proceso a abordar.

En la revisión de este apartado, que desde la postura asumida en este trabajo se considera esencial, no se observa que explícitamente se haga referencia o vincule el estudio de la historia con o desde la perspectiva de género, pero sí se encuentran afirmaciones que ponen en las manos del docente la responsabilidad de crear los vínculos entre los contenidos, los métodos y los estudiantes. De ahí la importancia de que el profesional de la educación conozca de la disciplina y de los procesos cognitivos de los estudiantes.

Dado que hay aclaraciones iniciales en el programa, en donde se expone que el objetivo de la historia en la educación básica no es estudiar de manera exhaustiva los procesos históricos, se observa una oportunidad para profundizar en el estudio de algún tema: el desarrollo de las denominadas Unidades de Construcción del Aprendizaje (UCA), pues en ellas se incentivan procesos de investigación tendientes a alcanzar un conocimiento más completo.

Es paradójico leer en el enfoque diversos planteamientos que afirman propiciar un cambio en las prácticas docentes al propiciar habilidades cognitivas que les permitan a los estudiantes desarrollar su pensamiento histórico, reflexionar y formarse como ciudadanos críticos, al tiempo que se encuentra una organización de contenidos con claras permanencias de las características de Programas de Estudio anteriores situados en un paradigma de educación histórica que ponderaba la memorización y estudio de procesos colmados de saberes factuales.

Ejemplos de ello son los siguientes: la organización bajo criterios cronológicos tradicionales, obviando así la posibilidad de periodizar de manera distinta a la ya establecida, de atender problemáticas planteadas desde otros sujetos históricos y así dificultar el análisis de los procesos históricos desde la inclusión de la categoría de género; otra permanencia que puede afectar el desarrollo de un aprendizaje en este sentido es la saturación de contenidos y la selección de la mayoría éstos con base en una historiografía política y económica).

Dichas características propician, bajo una lectura superficial, ver a la UCA como la única oportunidad explícita y factible (por las condiciones de tiempo, sobre todo) para favorecer conceptos de segundo orden e incluso para abordar de forma pertinente los de primer orden, lo cual contraviene a otras sugerencias curriculares respecto a la selección de contenidos: incluir temas que planteen cambio y continuidad en el devenir histórico, sus ritmos distintos según la sociedad y su ubicación en el tiempo, sus permanencias (más que el acostumbrado énfasis en los cambios) y sus multicausalidad; también temas que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno social, lo cual posibilita su análisis desde diversos sujetos históricos; por último, temas que aborden fenómenos sociales en tiempos simultáneos (SEP, 2011)

Aun cuando estos criterios para incluir contenidos en los procesos de aprendizaje son congruentes con el paradigma de educación histórica actual, la realidad es que la organización y características de los ejes temáticos, específicamente el de interés para este estudio, no corresponde a las aspiraciones del enfoque cuyo sustento incluye importantes aportaciones pedagógicas e historiográficas al campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Algo que tienen en común los ejes temáticos es que todos inician con dos apartados: pasado-presente y panorama del periodo. Al respecto menciona que

- Pasado-presente. En esta sección se plantea la vinculación entre los hechos del pasado y el presente de los estudiantes para hacer un aprendizaje significativo de los hechos y procesos históricos.
- Panorama del periodo. Es un apartado que da una visión panorámica de los hechos y procesos históricos que se tratarán a lo largo del eje. El uso de líneas de tiempo y mapas es prioritario para el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio, que tienen un uso sistemático para la comprensión de los temas que se estudian (SEP, 2017, p. 171).

En el documento, antes de mostrar la organización de los contenidos temáticos de los ejes, se muestra la dosificación de los aprendizajes esperados a través de un esquema que sistematiza el nombre de la asignatura: *Historia de México* para cuarto y quinto grado de primaria, segundo y tercero de secundaria e *Historia del mundo* para sexto de primaria y primero de secundaria; los ejes, los temas y el (los) aprendizaje(s) esperados para ellos.

Esa esquematización muestra la dosificación de contenidos y su correspondencia con los aprendizajes esperados, la cual no resulta clara al estar contenida en varias páginas diseñadas con orientación horizontal. A pesar de ese detalle, se considera práctico para ser utilizado como un referente visual en el diseño de planeaciones de los profesores y de alguna forma fomentar el uso del Programa de Estudio como columna central en la generación de situaciones de aprendizaje en el aula.

Cabe mencionar que aunque en el documento normativo analizado se contempla el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, no se especifica la metodología que entraría en juego al establecer ritmos de clases diversos y distintos a los conocidos en las clases presenciales habituales (Morales Torres, M. *et al*, 2021); asimismo, deja abierta la posibilidad de que sin un acercamiento desde la perspectiva de género, se creen ambientes virtuales de aprendizaje que aunque parezcan “innovadores”, seguirían reproduciendo patrones establecidos desde los paradigmas androcéntricos conocidos.

Para cerrar este primer acercamiento a las orientaciones curriculares, se debe destacar el avance que hay respecto al fortalecimiento del enfoque didáctico en aras de promover un análisis de los procesos históricos desde diversas perspectivas y bajo el punto de vista de diferentes sujetos históricos a los que comúnmente son mostrados en las narrativas oficiales, sin embargo, las permanencias en torno a la selección, organización y dosificación de los contenidos hacen difícil llevar a la práctica docente el paradigma de educación histórica vigente y con ella la posibilidad de abordarlos incluyendo el género como categoría de análisis.

De igual forma, se considera necesario una formación docente –inicial y continua– especializada que dote de herramientas al profesional de la educación para realizar un tratamiento de la disciplina enseñada de manera congruente con dicho paradigma; asimismo, esa formación requiere acompañarse de la plena disposición del profesor para generar oportunidades de aprendizaje que problematicen desde y con el género como categoría de análisis.

Esto último es esencial para avanzar en el desarrollo de habilidades que le permitan al estudiantado acceder a una comprensión del mundo social desde una postura basada en el saber científico y en congruencia con éste propiciar escenarios donde se entienda que el género no debe ser un tema de interés solamente para las mujeres sino un principio organizador fundamental de la vida social (Acker, 2013).

5. Referencias

Acker, S. (2013). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea S.A. Ediciones.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). Educación Histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. SEP/DGESPE.

Carretero, M y Castorina, J. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Revista Propuesta educativa* no. 39, 13-23. Facultad Iberoamericana de las Ciencias Sociales.

Gonzalbo, P. y Ares, B. (2004), *Las mujeres en la construcción de las sociedades iberoamericanas*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispano-americanos, El Colegio de México.

Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo*. Horas y horas.

Milián, A., Alonso, L., López, P., León, P., Segredo, A. y Calvo, D. (2015). Propuesta metodológica para el análisis crítico de a un programa de estudio. *Revista de la Escuela Nacional de Salud Pública*, 29(2), 292-303. <http://scielo.sld.com>.

Morales Torres, M., Bárzaga Quesada, J., Morales Tamayo, Y., Cárdenas Zea, M. P., y Campos Rivero, D. S. (2021). Entornos virtuales desde la ontología de los nuevos saberes de la educación superior en tiempos de pandemia covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 301-307.

Ochoa, B. y Raudry, R. (2019). Los marcos asimiladores de los futuros docentes de historia respecto a la conciencia y el tiempo históricos. En Ochoa, B.; Villasana, I.; Lira, S. y Pérez, A. (eds.), *Educación, lengua e historia: investigaciones contemporáneas sobre procesos educativos y sociales en México, XVI-XXI* (pp.12-22). Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas.

Ochoa, B., Recéndez, E. y Monreal, J. (2017). Aportaciones de la historiografía con perspectiva de género para la formación de docentes en educación secundaria con especialidad en historia. En Latapí, P.; Blázquez, J. y Camargo, S. (comps.), *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 1162-1178). Universidad Autónoma de Querétaro.

Prats, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J.; Santacana, J.; Lima, L.; Acevedo M.; Carretero, M.; Miralles, P. y Arista, V., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 16-68). Secretaría de Educación Pública.

Ramos, C. (1997). *Género e historia. La historiografía sobre la mujer*. Instituto Mora.

Rosas, R. (2008). *Piaget, Vigosky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.

Scott, J. (1990). Género, una categoría útil para el análisis histórico. En Kelly, J. (coord.). *Historia y Género en Historia: las mujeres en la historia moderna y contemporánea* (pp.25-56). Ediciones Alfons el Magnanim.

SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Historia Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México

Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas* No. 27, 97-124, <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.003>

Velasco, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Instituto de la Mujer.