

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA
CONVOCATORIA 2010-2012

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

¿AGUA PASADA NO MUEVE MOLINOS?
LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN TRES
AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN GUAYAQUIL, ECUADOR.

MARIA ISABEL PATIÑO ALCÍVAR

ABRIL 2013

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA
CONVOCATORIA 2010-2012**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

**¿AGUA PASADA NO MUEVE MOLINOS?
LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN TRES
AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN GUAYAQUIL, ECUADOR.**

MARIA ISABEL PATIÑO ALCÍVAR

**ASESOR DE TESIS: ANA MARÍA GOETSCHEL
LECTORAS: INÉS DUSSEL / MÓNICA BUSTAMANTE**

ABRIL 2013

DEDICATORIA

A los niños y niñas del mundo
que a pesar de la educación escolarizada
siguen soñando con un pasado y un futuro más dulce.

AGRADECIMIENTOS

A Myriam y Ricardo, por el amor del pasado y del presente. Y por todo el apoyo a cada proyecto y aventura imaginada o emprendida.

A Pablo, por lo *encantadora* de la vida cotidiana con tu abrazo. Por las lecturas, las conversaciones, las canciones y las risas compartidas cerca o lejos de la hamaca.

A Miriam y Mónica, por enseñarme el poder educativo que tiene la amistad; por las ideas, las oportunidades, la complicidad y el cinismo omnipresente.

A Betsy, Ma. Belén, Estefanía, Eddie y Xavier, amigos queridos, por acompañarme siempre con paciencia y recordarme que la vida no cabe en una tesis.

A Andrea, Wendy, Edinso, Alana, Ernesto y Ahmed, por haber hecho la vida académica flacsiana más deliberada y también más divertida.

A Alejandra de Arce, por haberme acercado al pasado y acompañarme en un viaje transitorio hacia el futuro. Y a su familia, que también fue la mía.

A Florencia, Maialen, Mariana y las dos Carlas del Conosur, por haber hecho de un espacio universitario totalmente ajeno y desconocido (donde empezó esta ventura, al fin y al cabo) un hogar cálido, divertido y entrañable.

A Violeta, por ayudarme a superar la locura del día a día en casa; y a Marcita, por hacer lo mismo en el mundo de FLACSO.

A mi ñaña Moma, por estar siempre amorosa y deliciosamente cerca.

A Ana María Goetschel, por la confianza y el apoyo incondicional, a pesar de los tantos cambios de ruta.

A los directores de las escuelas donde realicé el trabajo de campo, a los docentes de las aulas observadas y a los niños y niñas que las habitan, por haberme abierto las puertas de ese espacio colectivo de aprendizaje.

Y a Cindy C. y Gloria V., por mostrarme que la educación pública en Ecuador merece una lucha vital, una bien peleada.

Está el ayer alerta al mañana,
mañana al infinito;
hombres de España,
ni el pasado ha muerto
ni está el mañana
—ni el ayer— escrito.

Antonio Machado

Si no somos corresponsables del pasado,
tampoco tendremos derecho a reclamarnos
legítimos propietarios del futuro.

Fernando Savater

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	8
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
La importancia de la Historia hoy.	13
Organización de capítulos.	15
CAPITULO 1	16
Sumergiéndonos en el conocimiento histórico escolar.	16
Confesión teórica.	16
Reconstruyendo el conocimiento escolar desde la Antropología de la Educación.	16
El conocimiento histórico escolar.	39
Elección metodológica.	46
CAPITULO 2	51
La Historia regulada, entre la vanguardia y el conservadurismo.	51
Del currículo: actualización y fortalecimiento curricular de la EGB.	51
Lógica del contenido I (currículo).	53
Bases teóricas subyacentes.	53
Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.	58
Lógica de la actividad I (currículo).	60
Estrategias didácticas.	60
De los libros de texto: texto y cuaderno de trabajo de EESS.	64
Lógica del contenido II (libros).	66
Bases teóricas subyacentes.	66
Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.	70
Lógica de la actividad II (libros).	71
Estrategias didácticas.	71
La propuesta estatal: entre la vanguardia y el conservadurismo.	74
CAPITULO 3	77
La Historia soñada, una apuesta por retomar la Historia académica.	77
De la academia: Aula abierta, en una Revista Ecuatoriana de Historia.	77
Lógica del contenido.	78

Bases teóricas subyacentes.....	78
Vinculación con la actualidad.....	82
Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.....	82
Lógica de la actividad.....	86
Estrategias didácticas.....	86
Dinámica de interacción.....	92
Un paradigma, dos propuestas didácticas: comprensión escolarizada vs. investigación	94
CAPITULO 4	97
La Historia enseñada, ¿mediaciones diversas para historias similares?	97
Los casos.....	97
Lógica del contenido.....	100
Bases teóricas subyacentes.....	100
Vinculación con la actualidad.....	121
Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.....	124
Lógica de la actividad.....	129
Estrategias didácticas.....	129
Dinámica de interacción.....	140
Historia enseñada; mediaciones diversas, historias similares.....	145
Volvamos sobre lo observado.....	146
Entonces, ¿qué tipo de conocimiento histórico escolar promueve las actividades y los discursos de las aulas observadas?.....	154
CAPITULO 5	157
Cerrando y abriendo caminos.	157
Un recorrido por lo hecho.....	157
Reflexiones transversales: Procesos de transposición y conocimiento resultante, acciones de apropiación y factores de influencia.....	159
Lógica del contenido.....	159
Lógica de la actividad.....	166
Recomendaciones, para repensar la labor de enseñanza a varios niveles.....	174
Más allá del caso: Pensando con los conceptos.....	178
A modo de cierre y reapertura.....	181
BIBLIOGRAFÍA	183

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Apartado del Texto: El concertaje.	102
Gráfico 2. Cuadro de la pizarra: El concertaje.	102
Gráfico 3. Apartado del Texto: Rocafuerte, el organizador.	104
Gráfico 4. Cartel transcrito: Rocafuerte, el organizador.	104
Gráfico 5. Apartado del Texto: La deuda externa.	105
Gráfico 6. Cartel transcrito: La deuda externa.	105

RESUMEN

La presente tesis se ubica en el marco de la Antropología de la Educación y trata sobre el conocimiento histórico que se construye en las aulas de clase, tomando como espacio para el trabajo empírico tres aulas de Guayaquil, Ecuador. A diferencia del refrán que le da título, esta investigación refleja cómo el pasado es objeto de una constante reconstrucción en el presente por parte de numerosos actores vinculados al sistema educativo (por ello el carácter interrogatorio del título). Nuestro recorrido inicia con el análisis de los materiales prescriptivos para la enseñanza, el currículo y libros de texto entregados a los estudiantes. Sigue con una reflexión sobre las recomendaciones que dan los académicos del país para la enseñanza de esta materia, la Historia escolar. Y termina con el análisis de lo que sucede efectivamente en las aulas de clase para caracterizar cómo es el conocimiento histórico que se propicia en ellas. Como resultado del trabajo se reflexiona sobre el proceso de transposición que sufre el saber histórico, sus espacios, actores y relaciones, y se proponen algunos factores que podrían estar influyendo su curso.

INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos centrales que configura y al mismo tiempo resulta de la vida cotidiana de la escuela es el conocimiento que en ella circula. Este es un tipo de conocimiento que, aunque se nutre de otros, tiene sus características específicas y se configura mediado por la acción de docentes y estudiantes. Dentro del conjunto de los conocimientos escolares existen unos vinculados directamente a la Historia, que son los que tomamos como objeto de estudio en la presente investigación. Su importancia radica en la función que cumplen para configurar nuestras ideas sobre el mundo social en el que vivimos y sobre la disciplina académica que construye el relato histórico.

Con la doble finalidad de avanzar en la comprensión de cómo se construye el conocimiento escolar y de conocer qué están aprendiendo actualmente los estudiantes del sistema público sobre la disciplina académica que nos convoca, nos planteamos explorar cómo es el conocimiento histórico escolar que se propicia en las aulas, y sus vínculos con las prescripciones estatales, los materiales escolares y las tradiciones didácticas del medio. Para hacerlo, tomamos como espacio de estudio empírico tres clases de 7mo año de la Educación General Básica (en adelante EGB) ubicadas en escuelas públicas de Guayaquil. La importancia de este año de EGB radica en que es el primero dedicado a la Historia republicana del Ecuador, sobre cuya enseñanza se han erigido numerosos estereotipos y debates, y el segundo donde se trabaja específicamente Historia, y no Geografía ni Entorno social.

El conocimiento escolar se produce en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes, saberes, regulaciones, materiales y tradiciones (educativas-sociales) y lleva la huella profunda de su contexto: la relación pedagógica en el aula. Por ello resulta indispensable acercarse a dicho fenómeno desde dos vías: (i) analizando aquellos materiales, regulaciones y tradiciones que se configuran como el marco simbólico de acción de sus productores (docentes y estudiantes), y (ii) entrando al espacio áulico para explorar cómo ellos construyen, en su práctica cotidiana, dicho conocimiento.

A lo primero se refiere nuestro objetivo específico número uno: identificar los discursos y prescripciones sobre la Historia y su enseñanza que están presentes como contexto de acción del aula, e identificar las características del conocimiento histórico escolar que proponen. Los materiales elegidos para este análisis son tres, que

consideramos influyentes y relevantes para dicha práctica: los lineamientos curriculares definidos por el Estado en la última reforma curricular del 2010, los libros de texto que entrega el Estado a cada nivel de EGB (en escuelas públicas), y un conjunto de artículos sobre la enseñanza óptima de la disciplina publicados por una revista académica ecuatoriana de Historia (ProcesoS). El currículo contiene las más importantes regulaciones sobre la enseñanza del área, los libros son los materiales privilegiados para el trabajo diario con los estudiantes, y los artículos evidencian algunas de las tradiciones didácticas y disciplinares de mayor importancia en la escena educativa nacional.

A lo segundo se vincula nuestro objetivo específico número dos: caracterizar el aspecto público del proceso de producción del conocimiento histórico escolar¹, e identificar el tipo de conocimiento que promueven. Dado que esta producción se realiza en las aulas, realizamos observación de clases de Historia en tres salones ubicados al norte de la ciudad de Guayaquil (Mapasingue), durante el primer trimestre del año 2012. Atendimos la acción cotidiana de los docentes y estudiantes en el marco de su relación pedagógica, poniendo especial cuidado en cómo usaban los discursos, prescripciones y materiales de su entorno.

Como nuestro trabajo gira en torno al conocimiento histórico escolar que se genera en las aulas, ordenamos todo el análisis empírico en dos dimensiones que dan cuenta de sus elementos más importantes. Se trata de la lógica del contenido y la lógica de la actividad, conceptos usados con fines similares por Edwards (2005), Candela (1990), Brandi et. al (2006), y Quiroz (1991). Dentro de la lógica del contenido observamos las características que asume el saber histórico (marco teórico subyacente), los vínculos que se construyen entre éste y realidades concretas actuales, y los valores o enseñanzas morales que se proponen a su alrededor. Por otro lado, en la lógica de la actividad consideramos las estrategias didácticas usadas para enseñar y usar el contenido académico y la dinámica de interacción entre los actores, que incluye el tipo de preguntas y respuestas más usadas en clase, así como las reacciones estudiantiles frente a los requerimientos docentes².

¹ Se excluyen de este objetivo los procesos de apropiación privada y subjetiva del conocimiento, que cada estudiante lleva a cabo de manera individual.

² El análisis de esta dimensión en los materiales escritos tomó como base las recomendaciones didácticas presentes en éstos, pues no se contaba con la acción de docentes y estudiantes.

La importancia de esta última dimensión (lógica de la actividad) para caracterizar el conocimiento histórico escolar se corresponde con nuestra definición del mismo, donde la forma o metodología con la cual el conocimiento se construye es esencial en su caracterización. Nos alejamos de los trabajos que estudian el conocimiento escolar únicamente como contenido académico, con independencia de la didáctica usada para trabajarlo, porque hemos visto el poder que ésta tiene para modificar el sentido del contenido y los materiales, y agregarle o restarle elementos a la reflexión disciplinar. En términos de Candela (2005), cuando se refiere al conocimiento escolar la forma también es contenido, y debe considerarse en el análisis.

Adicionalmente, tomamos prestados tres conceptos de Cuesta (1997) para ordenar y presentar el análisis de los materiales empíricos. Se trata de tres *historias*, todas vinculadas a la materia escolar que lleva el mismo nombre, pero construidas en tres espacios sociales distintos. La primera es la Historia regulada, que hace referencia a los materiales estatales que prescriben cómo se debe enseñar historia en la escuela, y que en este caso incluye el análisis del currículo y los libros de texto. La segunda es la Historia soñada, o las ilusiones, teorías y recomendaciones que hacen grupos de intelectuales con el objetivo de renovar y mejorar la enseñanza en el área, y que en este caso incluye el análisis de los artículos de *ProcesoS*, legitimados dentro del ámbito académico. Y la tercera es la Historia enseñada, que se refiere a lo que sucede en las aulas, a la historia que efectivamente es objeto de apropiación gracias a la acción docente y estudiantil, y que en este caso incluye el análisis de las clases observadas.

Finalmente, y para completar este acercamiento al conocimiento escolar, nuestro objetivo específico número tres es analizar de manera más global el proceso de especificación o transposición que sufre el saber histórico en su recorrido por distintos espacios sociales. Para hacerlo tomamos como eje las acciones de apropiación llevadas a cabo por los actores que lo construyen, y nos aventuramos luego a proponer algunos posibles factores (materiales y personales) que podrían estar influyéndolas.

Hemos visto, por ejemplo, como los materiales escolares parecen influenciar la toma de decisiones y la acción de los docentes, pero también que esto sucede de maneras distintas y *sui géneris*. No hay una relación directa entre un material y un tipo específico de acción didáctica o de conocimiento escolar resultante, y esto sucede porque los sujetos no son inertes (no está de más recordarlo); mientras usan los recursos

y sistemas simbólicos les van imprimiendo su propia experiencia, deseos, comprensiones y contexto. Así, aunque es cierto que las cosas y discursos contienen ideas que prefiguran su uso, también es cierto que son objeto constante de apropiación por parte de los sujetos. Para interpretar estas relaciones usamos la noción de apropiación, que está presente también en los conceptos educativos de especificación curricular y transposición didáctica.

En síntesis, esta tesis se planteó explorar cómo es el conocimiento histórico escolar que se propicia en las aulas del sistema público de educación, tomando como espacio de estudio tres aulas de 7mo año de EGB de Guayaquil, y trazar sus vínculos con las prescripciones estatales, los materiales escolares y las tradiciones didácticas del medio. Dados nuestros supuestos teóricos, que hemos intentado sintetizar en este apartado, lograríamos dicha meta cumpliendo los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los discursos y prescripciones sobre la Historia y su enseñanza que se encuentran en el currículo nacional, los libros de texto del área y los artículos de la Revista ProcesoS, para caracterizar el conocimiento histórico escolar que proponen,
2. Describir el proceso (público) de enseñanza-aprendizaje de la Historia llevado a cabo en las clases observadas, para caracterizar el conocimiento histórico escolar que se propicia en ellas, y
3. Analizar el proceso de especificación curricular observado, desde las acciones de apropiación de sus actores, y plantear algunos factores que podrían estar influyéndolas.

Como hemos comentado antes, para el análisis y presentación de los primeros usamos dos dimensiones, la lógica del contenido y la lógica de la actividad. Los conceptos de apropiación, transposición didáctica y especificación curricular son transversales a toda la interpretación de datos.

La importancia de la Historia hoy.

La importancia de atender este tipo de conocimiento escolar –el histórico- radica en dos cuestiones. Primero en la influencia que éste tiene dentro del campo político moderno. Nos referimos, por un lado, al rol que ha jugado históricamente la enseñanza escolarizada de la Historia en la creación de ciudadanos o miembros de una comunidad política imaginada (Estado-Nación), portadores de ciertas comprensiones sobre la estructura social y su funcionamiento que finalmente la posibilitan. Pero también, por

otro lado, al peso que tiene aún hoy la disciplina histórica y sus productos dentro de la arena política ecuatoriana. Baste recordar, para confirmarlo, dos confrontaciones recientes desarrolladas en este campo, que volvieron sobre la cuestión del uso *legítimo* de la historia –cuyos personajes y procesos han servido efectivamente para certificar proyectos y construir o fortalecer ideologías/identidades-: la identificación del actual gobierno (de la *Revolución Ciudadana*) con la Revolución Alfarista, y la publicación de una “renovada” Historia de Guayaquil por el municipio porteño para ser estudiada en la escuela³. Sólo comprendiendo cómo se construye, legitima y usa el saber sobre el pasado se puede ingresar a este tipo de discusiones –o empezarlas- con argumentos válidos y poderosos.

La segunda cuestión que nos impulsa a trabajar sobre este conocimiento escolar es su potencial para desarrollar capacidades intelectuales y destrezas vinculadas al pensamiento crítico y creativo. Este trabajo, que pretende ser un primer diagnóstico de cómo se gestiona hoy la enseñanza de historia en las aulas, puede ser un punto de partida para que otras personas, vinculadas o no al mundo escolar, dediquen algunas reflexiones a esta cuestión. Si de ellas resulta alguna revisión crítica de la práctica propia, de las políticas sectoriales, de las tradiciones didácticas de los materiales escolares, o de la formación docente, habremos sobrepasado con creces nuestras expectativas.

³ La primera se vincula con la identificación realizada por Rafael Correa entre su gobierno y el de Eloy Alfaro, un político liberal de fundamental importancia para la construcción y laicización del Estado ecuatoriano; vinculación que ha sido deslegitimada y reclamada como inválida por algunos actores políticos. Una de las acciones más significativas en este marco fue la designación militar (post-mortem) otorgada a Eloy Alfaro en el 117 aniversario de la Revolución liberal en el 2012 (ver Andes (2012): <http://andes.info.ec/pol%C3%ADtica/2951.html>). Para revisar las opiniones de quienes critican la vinculación descrita ver El Universo (2012): <http://www.eluniverso.com/2012/01/29/1/1355/tataranieto-alfaro-revolucion-ciudadana-tiene-ideologia.html> y El Diario (2012) <http://www.eldiario.com.ec/noticias-manabi-ecuador/232076-opositores-rechazan-uso-politico-de-eloy-alfaro/>. Para revisar un artículo sobre los usos de la historia, surgido en este marco ver Paz y Miño Cepeda (2012), en http://www.telegrafo.com.ec/?option=com_zoo&task=item&item_id=28182&Itemid=29.

La segunda discusión se armó alrededor de un libro sobre la Historia de Guayaquil publicado por el Municipio de esta ciudad, en la actual gestión de Jaime Nebot, y entregado gratuitamente en las escuelas de la urbe. Primero fue el presidente, Rafael Correa, quien lo criticó por agraviar la figura de Simón Bolívar, y luego Paz y Miño, un historiador miembro de la Academia Nacional de Historia, quien le dedicó un artículo analizando sus errores y distorsiones históricas, así como sus ¿ocultas? intenciones políticas. La noticia puede leerse en Hoy (2009) <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/libro-escolar-nueva-pugna-entre-correa-y-nebot-360484.html> y el análisis de Paz y Miño Cepeda (2009) en http://the.pazymino.com/HISTORIA_Guayaquil.pdf.

Organización de capítulos.

En el primer capítulo de la presente tesis exponemos la elección teórica y metodológica que hicimos para responder a nuestros propósitos de investigación, que sin duda la condicionan fuertemente. Una perspectiva de investigación antropológica conocida como *construcción social de la escuela* funciona como eje de nuestra caracterización del conocimiento escolar y varios estudios sobre dicho objeto nos proporcionan pistas para la observación, el análisis y la presentación de datos.

En el segundo capítulo exponemos nuestra versión de la Historia regulada que prevalece en Ecuador, analizando para ello el documento curricular vigente y los libros de texto usados en clases. En el tercero analizamos los artículos de la revista académica *ProcesoS* para relevar los elementos más relevantes que configuran la Historia soñada en nuestro medio. Y en el cuarto capítulo no ocupamos de la Historia enseñada, para lo que usamos los datos recogidos en la observación de clases de Estudios Sociales de tres aulas de 7mo año de EGB en escuelas públicas de Guayaquil, Ecuador.

Para terminar, en el quinto y último capítulo recopilamos lo más importante de nuestro trabajo en un análisis de los procesos de apropiación y transposición del saber encontrados y caracterizamos el conocimiento histórico escolar que se está propiciando en las aulas observadas. Además proponemos algunas recomendaciones para los actores involucrados en la enseñanza escolarizada de la Historia y hacemos una pequeña reflexión sobre las elecciones teóricas y metodológicas usadas en el trabajo investigativo.

CAPITULO 1

Sumergiéndonos en el conocimiento histórico escolar.

Dice un proverbio chino que lo último que descubrirían los peces sería el agua.
Tal vez algo similar nos ocurre a los que trabajamos en educación
respecto al conocimiento en la escuela.
Blanco García

En este capítulo damos cuenta de las herramientas teóricas y metodológicas que hemos usado en nuestra tesis para sumergirnos empíricamente en el estudio del conocimiento histórico escolar. Empezamos ubicándonos en una corriente de investigación antropológica, para luego reseñar algunas discusiones y conceptos vinculados a nuestro objeto, que hemos usado como referencia para el trabajo de análisis e interpretación. Para cerrar el capítulo comentamos sintéticamente cuáles han sido nuestras elecciones metodológicas, en coherencia con la perspectiva y conceptos descritos.

Confesión teórica.

Reconstruyendo el conocimiento escolar desde la Antropología de la Educación.

La Antropología se ha preocupado, desde sus inicios, por la relación que establecen los sujetos con su medio sociocultural, donde el fenómeno de la transmisión y adquisición de saberes cobra fundamental importancia. Desde el siglo XIX en Europa y América, la escuela asumió un rol central en la definición y desarrollo de esa relación; por ello, sus características, métodos y saberes han sido objeto de numerosas investigaciones antropológicas. Dichos estudios se multiplicaron desde mediados de los 50, cuando se constituyó un subcampo disciplinar conocido como Antropología de la Educación, cuyo *momento fundacional* se suele ubicar en el Congreso de Antropología y Educación llevado a cabo en Stanford en 1954 y dirigido por George Spindler (Franzé, 2007).

Variadas corrientes de investigación se desarrollaron en su seno y ayudaron a ampliar nuestra actual comprensión sobre el conocimiento escolar. Aquí vamos a

recoger sólo algunas que han servido a nuestros propósitos, en tanto refieren a las discusiones o características del tipo de conocimiento que queremos relevar⁴.

Una mirada desde la construcción social de la escuela.

Nuestra concepción sobre la realidad social y el conocimiento escolar se vincula a una corriente de investigación antropológica conocida como “Construcción social de la escuela”, cuyo origen puede situarse en la antropología latinoamericana, especialmente mexicana, en los años 80. Sus principales influencias teóricas provienen del marxismo y del interaccionismo simbólico, y una de sus referentes más importantes es Agnes Heller y su teoría sociológica de la vida cotidiana.

Sin restar importancia ni excluir los elementos reproductivos de la escolarización, ampliamente estudiados en los años 70 por Bourdieu y Passeron en *La reproducción*, los autores de esta corriente priorizan el estudio etnográfico de casos concretos para analizar cómo los actores escolares negocian sus acciones recíprocas y se apropian de maneras distintas de los elementos que constituyen el sistema educativo.

Bourdieu y Passeron son los representantes más conocidos de la teoría de la reproducción, que postula que la escuela moderna (francesa) funciona como un instrumento de reproducción social pues impone a toda la población escolar un conjunto de arbitrariedades culturales vinculadas al *habitus* de las clases dominantes⁵. Esto genera: un acceso diferencial de los estudiantes al saber escolar (según su grupo social de pertenencia), y el mantenimiento de las condiciones actuales de dominación⁶.

A pesar de existir un acuerdo –casi generalizado- sobre los valiosos aportes que hizo esta teoría al estudio del sistema educativo, especialmente al cuestionar la tesis liberal que postulaba la escuela como instrumento de igualación social, varios autores han expuesto ya sus limitaciones explicativas (y políticas). Elsie Rockwell, por ejemplo,

⁴ Las que reseñaremos a continuación son sólo algunas de las líneas de investigación más prolíferas y cercanas a nuestro objeto de investigación. Para ampliar la mirada sobre el subcampo en el que nos ubicamos y conocer las corrientes más importantes de la Antropología de la Educación, ver los trabajos de síntesis y crítica de Wilcox (2007), Rockwell (2006), Eisenhart (2001) y Levinson et al. (2007).

⁵ Bourdieu (2010) conceptualiza el *habitus* como esquemas de percepción y juicio que comparten los miembros de un grupo social, y que se generan como resultado de sus experiencias cotidianas comunes.

⁶ Como la escuela funciona basada en el *habitus* de la clase dominante, legitimándolo (proceso que los autores denominan violencia simbólica), los niños de esa clase la encuentran *inteligible*, requieren menos esfuerzo para adaptarse y tiene más posibilidades de *triunfar en ella*, mientras los de otras clases son más propensos al *fracaso escolar*. Así, la diferencia de *habitus* de clase se traduce en posibilidades diferenciales de acceso a estudios superiores y oportunidades laborales (Bourdieu y Passeron, 1998)

una de las precursoras de la perspectiva que ahora describimos y usamos, considera que la teoría de Bourdieu y Passeron “no logró dar cuenta de los procesos contradictorios que se pueden reconstruir en la escala local” (2011: 34), lo que podríamos atribuir a su pretensión globalista (parece buscar una teoría social total) y a la centralidad explicativa del concepto de *habitus*⁷.

Con esa inquietud y la pregunta de cómo se concretan las relaciones de poder y estructuras del sistema educativo en las escuelas y aulas particulares, Ezpeleta y Rockwell (1983), construyeron una nueva articulación analítica entre los procesos de reproducción sociocultural, que efectivamente se desarrollan en la escuela, y varios otros que co-existen con él: de resistencia, negociación, apropiación y transformación. En este contexto, recuperaron las ideas medulares de la *Sociología de la vida cotidiana* de Agnes Heller, obra publicada en 1970.

Para la teoría de Heller, todas las personas nacen o llegan a ambientes que los preceden y les proporcionan las instituciones, tradiciones y sistemas de expectativas donde deberán sobrevivir cotidianamente. En dicho contexto, todos los sujetos se enfrentan a tareas y a exigencias que los obligan a “aprender a ‘usar’ las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es (...) conservarse (...) en el modo necesario y posible en una época determinada...” (Heller, 1991: 21).

Por lo demás, si las exigencias sociales son complejas o contradictorias, los sujetos también “debe(n) elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos” (ibíd.: 23). Así, buscando la conservación propia, en la vida cotidiana se aprenden y utilizan los sistemas de usos, creencias y objetos de una sociedad, y en esa utilización

⁷ Vale mencionar que la teoría social de Bourdieu (optimizada con posterioridad a *La Reproducción*), a diferencia de lo que a veces se dice, sí contempla la posibilidad de que los sujetos usen de manera estratégica e interesada los recursos disponibles en los distintos campos (Bourdieu, 2010). Sin embargo, esto no implica que dicho uso sea *libre, liberador o justo*. Esto es así porque en la teoría del autor la motivación de la acción de los sujetos recae casi exclusivamente en la conquista de los distintos capitales valorados (un postulado errado, según Lahire, 2002), y porque el *habitus* –extremadamente difícil de cambiar– parece condicionar de manera radical la acción social de todos los sujetos. En síntesis, lo que queremos advertir es que en la teoría de Bourdieu la reproducción no excluye otras respuestas individuales o grupales frente a las estructuras sociales, sino que el proceso reproductivo se lleva la mayor atención y peso explicativo, por las preguntas que se hace el autor, su método de estudio y su construcción teórica, donde el *habitus* aparece como un concepto modular.

pueden modificarse o crearse nuevas categorías, que “posteriormente o se conservan, o al menos se despliegan por algún tiempo (...) o bien retroceden” (*ibíd.*: 20).

En síntesis, la vida cotidiana no es mera repetición, reproducción y conservación de instituciones y estructuras. Por el contrario, ella misma tiene una historia, sufre contradicciones y cambios, y contribuye a definir los rumbos del mundo social, político y económico a partir de la acción situada de los sujetos, quienes se apropian de maneras disímiles de dichas instituciones y estructuras⁸.

En coherencia con estos principios, se postula la vida cotidiana escolar como el objeto de indagación central de esta corriente, y se la caracteriza como dinámica y conflictiva, híbrida y porosa a su entorno, y como producto de la acción continuada de los actores escolares, que diariamente reproducen, negocian, resisten y/o resignifican los contenidos, formas, normas y representaciones hegemónicas de la escolaridad. La escuela, entonces, no aparece esencialmente como una institución represiva y reproductiva; en cambio, se la considera

Un "concreto real" en (sic) donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes; pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha... (Ezpeleta y Rockwell 1983: 4).

Dado que los contenidos de la experiencia escolar están efectivamente mediados por una legalidad estatal, si queremos acercarnos al conocimiento histórico que se construye en las aulas debemos interrogar los documentos oficiales que prescriben sus contenidos y formas de enseñanza. Pero, además, dado que dicha construcción (como toda experiencia escolar) resulta de la interacción entre las normas estatales y la realidad cotidiana concreta (Rockwell, 2005a), se nos impone la necesidad de entrar a las aulas y examinar la acción de sus protagonistas.

⁸ Esto es así porque las estructuras del mundo social existen sólo si aparecen en el desarrollo continuado de la vida de los sujetos, de manera tal que “...en la vida cotidiana, la actividad con la que ‘formamos el mundo’ y aquella con la que ‘nos formamos a nosotros mismos coinciden” (Heller, 1991: 25-26).

El conocimiento escolar como construcción cotidiana.

En línea con lo dicho hasta ahora, entendemos el conocimiento escolar como “el producto de un proceso de construcción colectiva que se expresa en las prácticas escolares cotidianas en el salón de clase” (Candela, 2005: 176).

Esta definición deja por fuera un aspecto muy importante de la construcción del conocimiento: la interpretación que hace cada sujeto, de manera individual y privada, de lo que se propone en el salón de clases. Efectivamente, aquí nos centramos únicamente en lo que los actores expresan y hacen conjuntamente, que es una de las vías para traducir el pensamiento pero no la única. Nuestra apuesta por el ámbito público del aula se vincula a la tradición de la investigación antropológica y a nuestra elección teórico metodológica. Según ésta, “El proceso público de la educación siempre resignifica las tareas y agrega nuevos sentidos al conocimiento” (Candela, 2005: 197).

Asumir una definición del conocimiento escolar como la descrita nos exige volver sobre todo el proceso de construcción colectiva de la que es consecuencia. El recorrido que hacemos a continuación por algunas investigaciones, en su mayoría antropológicas, tiene el doble propósito de exponer los aspectos que consideramos centrales en dicho proceso, y de presentar la ruta y las preocupaciones que configuraron nuestro trabajo de campo y análisis de los datos empíricos recogidos.

El conocimiento escolar como resultado de un proceso de transposición didáctica y especificación curricular.

La investigación antropológica y educativa comparte hoy una premisa: el conocimiento escolar es distinto del saber científico porque sus propósitos, contextos y actores son distintos, y no se espera que se igualen. Por eso, en lugar de juzgarlos comparativamente, se ha abocado a estudiar ambos en toda su complejidad.

Para comprender cómo el contenido y las formas que toma el conocimiento escolar se van construyendo a lo largo de diversos procesos y espacios sociales, y descifrar su vínculo con el saber científico, consideramos preciso volver sobre el concepto de *transposición didáctica*, usado por primera vez en la investigación sociológica de Michel Verret en 1975. Este autor argumenta que “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret, 1975: 140 en Gómez, 2005: 84) y diferencia tres procesos en relación al conocimiento: (i) su invención o producción, (ii) su selección y

transposición didáctica y (iii) su enseñanza. Para Verret, no todos los saberes son *escolarizables*, sino sólo los que cumplan con las condiciones que impone la transmisión escolar burocrática, que son

“(1) la división de la práctica teórica en campos de saberes delimitados dando lugar a las prácticas de enseñanza especializadas – es decir, la desincretización del saber-; (2) en cada una de estas prácticas se presenta la separación del saber y de la persona –es decir la despersonalización del saber-; (3) la programación de los aprendizajes y de los controles (en) secuencias razonadas que permiten una adquisición progresiva de los peritajes –es decir, la programación de la adquisición del saber-” (Verret, 1975: 146-147 en Gómez, 2005: 85).

Yves Chevallard (1998) es otro autor francés, quizás el más conocido en Latinoamérica, que ha aportado a esta teoría a partir de sus trabajos en la didáctica de las matemáticas (desde lo que –él denomina- la teoría antropológica de lo didáctico). Este autor también ha dado cuenta de la naturaleza específica y la autonomía relativa del conocimiento escolar, y ha estudiado ampliamente el proceso que lo genera. En sus palabras

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*” (Chevallard, 1998: 45).

Este proceso consta de tres etapas: primero, se seleccionan los elementos del *saber sabio* que serán objeto de enseñanza, luego se transforman en contenidos del currículo y se plasman en textos, constituyéndose el *saber a enseñar*, y después se introduce este saber en las aulas mediante la acción cotidiana de los docentes, donde se transforma finalmente en el *saber enseñado*. Chevallard denomina trabajo externo de transposición a las dos primeras, donde debaten y negocian representantes del sistema de enseñanza con representantes de la sociedad, y trabajo interno a la última, que ocurre en el aula.

A medida que se desarrolla el proceso, se generan nuevos saberes escolarizados, que no son una mera simplificación o deformación del erudito, sino que responden a intenciones, usos, contextos y lógicas distintas. Según Chevallard (1998), el saber resultante de la transposición será (i) desincretizado, es decir, dividido en saberes y prácticas parciales y autónomas, (ii) descontextualizado, o exiliado de su contexto de producción, (iii) despersonalizado y objetivado, en tanto es separado de sus productores,

(iv) programado secuencial y temporalmente para ser adquirido y evaluado, y (v) público, ya que su textualización lo hace accesible a todos los miembros de la sociedad.

Es importante mencionar que estos rasgos “se explican precisamente por la naturaleza de las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado” (Arsac, 1992: 3 en Terigi, 2004: 59) y no por una *desviación* efectuada por la transposición. Ésta no es, entonces, *culpable* de ellos, ni debe asumirse como una “modalidad indeseable del funcionamiento escolar del conocimiento, sino ...como un proceso curricular característico” (Terigi, 2004: 60). La descontextualización y recontextualización aparecen como indispensables para adecuar los saberes a las condiciones de la escuela⁹.

En línea con estas ideas, las actuales conceptualizaciones y discusiones sobre el currículo escolar incluyen referencias a los distintos niveles de producción del conocimiento escolar y atienden sus diversas lógicas y resultados. Independientemente de qué corriente asumamos para definir este concepto, quizás el más debatido en el campo de la educación, se refiere a “los procesos sociales ligados con la selección, la distribución, y el acceso a la cultura legítima y legitimada” (Ginberg et al., 2009: 56)¹⁰.

A diferencia de lo que a menudo asumimos cuando hablamos del currículo en la práctica docente, éste no se agota en las prescripciones escritas por el Estado. En cambio, para la investigación educativa, éste cobra vida y se continúa *produciendo* o concretando en cada uno de los variados contextos del sistema, mediante las acciones de los sujetos involucrados en éstos. Es también en dichos contextos donde ocurre el

⁹ Pero no sólo el contexto escolar determina estos cambios. Cardelli (2004), en una revisión crítica al concepto, sugiere la necesidad de analizar también los procesos de hegemonía involucrados en este fenómeno. El autor argumenta que la transposición se basa en una división social del trabajo donde la teoría tiene superioridad sobre la práctica y pretende configurarla. Así, quienes operan en la primera etapa (científicos, políticos y técnicos) seleccionan los saberes a enseñar, que deben ser acogidos por los demás; los que actúan en la segunda (editoriales y capacitación docente) diseñan los procesos didácticos que los docentes deben limitarse a implementar; y en el tercera etapa, los docentes direccionan la práctica de los alumnos desde su saber teórico. Así, las dinámicas de transposición y enseñanza se acomodan según una relación con el saber y una jerarquía entre saberes, que “permite canalizar la hegemonía interna en el sistema educativo, donde los que poseen la ‘teoría’ o el ‘diseño’ conducen a los que realizan la ‘práctica’...”, aspecto característico del sistema Capitalista (2004: 54).

¹⁰ La definición de *currículo* se ha modificado a lo largo del tiempo y ha ido ampliando sus dimensiones. Gimeno Sacristán nos presenta las más importantes: “Sacristán recupera la idea del currículo como proceso en donde se pueden distinguir ámbitos interconectados: el currículo prescrito y regulado (ámbito de decisiones políticas y administrativas), el currículo diseñado (prácticas de desarrollo de materiales, guías, textos escolares), el currículo organizado en el contexto de la escuela (prácticas organizativas), el currículo en acción (la vida áulica), y el currículo evaluado (prácticas de control internas y externas)” (Ginberg et al., 2009: 58).

proceso de transposición didáctica caracterizado por Verret y Chevallard, donde se seleccionan, transforman, plasman y gestionan los contenidos escolares, en coherencia con las condiciones y requisitos de la escolaridad.

En las investigaciones sobre el tema encontramos cuatro niveles o escalas de producción curricular: (i) el nivel oficial o escala de la gestión política, (ii) el nivel editorial, (iv) la escala de la institución escolar y (ii) el nivel áulico o escala del aula (Terigi, 2004; y Grinberg et al., 2009)¹¹. A estos se corresponden también las etapas de la transposición didáctica propuestas por Chevallard (selección del saber a enseñar; transformación del saber en contenido curricular y editorial; y mediación o enseñanza-aprendizaje del saber en el aula).

Pero la caracterización de nuestro objeto no se acaba nombrando estos niveles; quizás lo más interesante de su estudio es entender las relaciones entre ellos. Para esto recurrimos a Terigi (2004), que expone tres hipótesis de vinculación entre las escalas que trabaja (política, institucional y áulica), inclinándose por la tercera.

La primera es la *hipótesis de aplicación*, que sostiene la eficacia casi absoluta de lo prescrito en la escala política y su conservación. En ella, el diseño curricular escrito parece concretarse en los niveles institucional y áulico, sufriendo sólo “ajustes vinculados con las condiciones más concretas que caracterizan a cada nivel, y no transformaciones operadas por fuerzas presentes en estos niveles” (Terigi, 2004: 91), por tanto las prácticas docentes que impliquen otro tipo de cambio se leen como desviaciones. La segunda hipótesis es la de *disolución* que, a diferencia de la primera, postula la ineficacia absoluta del currículo prescrito. En esta explicación, la fuerza de las lógicas específicas de cada ámbito es tan fuerte que logra hacer desaparecer tales prescripciones oficiales, y el currículo sólo podría estudiarse, en consecuencia, viendo lo que pasa en cada escuela específica (*currículo real*). La tercera hipótesis, que la autora defiende, es la *de especificación* y se basa en los siguientes postulados:

¹¹ Terigi (2004) identifica tres escalas y productos que pueden observarse para estudiarlas: a la escala de la gestión política se corresponde el currículo oficial, a la escala de la institución escolar, el plan institucional, y a la escala del aula, la planificación microcurricular de clases. Por su lado, Grinberg et al. (2009) se refiere a tres niveles de producción curricular, que se asemejan a la primera y última escala de Terigi (nivel oficial y nivel áulico), con la adición de otro intermedio: el nivel editorial.

“1) ...las lógicas específicas de los ámbitos resultantes de los recortes de escala... son eficaces, en el sentido de que tienen efectos concretos sobre la transformación de lo prescrito

2) ...lo prescrito, lejos e estar inerte, o a merced de las fuerzas operantes en los diversos niveles, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en estos niveles

3) (los actores del sistema educativo)... son sujetos activos, significadores de la norma, a la vez que su posibilidad de interpretarla y manejarla no es independiente de la manera de significar lo social que han construido en sus múltiples ámbitos de referencia...” (Terigi, 2004: 98 y 100).

Como consecuencia, el currículo oficial es siempre re-creado por actores concretos, ubicados en contextos específicos, y lo prescrito “no se conserva de manera estable... sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos” (Terigi, 2004: 87). Como puede notarse, esta hipótesis asume las principales ideas de la corriente de investigación que relevamos al inicio, y lo hace de manera explícita, pues Terigi recurre a los primeros trabajos de Rockwell y Ezpeleta para caracterizar el funcionamiento social de los ámbitos involucrados en la especificación curricular donde, argumenta, suceden procesos combinados de control y apropiación de lo prescrito¹².

En el presente trabajo asumimos también el enfoque de Rockwell y Ezpeleta para acercarnos a nuestro referente empírico, y lo enriquecemos o concretamos con algunos conceptos y teorías de la investigación educativa que relevamos aquí.

En primer lugar, entendemos que el conocimiento escolar, que se expresa en las interacciones cotidianas del aula, es resultado de un largo proceso de transposición didáctica. Éste, aunque termina en los salones de clase, comienza fuera de ellos e involucra una gran cantidad de actores sociales que van definiendo y transformando sus contenidos y formas en los distintos contextos del sistema educativo. No logramos, en este tesis, acceder a las primeras instancias de dicho proceso, donde se discute qué contenidos debe incluirse en el currículo. Pero sí echamos un vistazo a los productos de dicha discusión (el currículo) y su posterior *puesta en texto* (libros de texto), que son resultado de la segunda etapa de transposición, y observamos también lo que sucede en

¹² Adicionalmente, y tal como lo recomiendan Rockwell y Ezpeleta (1983), Terigi (2004) insiste en la importancia de entender estos procesos como históricamente situados, donde las prácticas del pasado contribuyen a establecer ciertos modos o tradiciones de control y apropiación.

las aulas cuando el saber prescrito en esos materiales es mediado por docentes y estudiantes en la práctica de enseñanza/aprendizaje, que Chevallard caracteriza como la última instancia transpositiva.

En segundo lugar, asumimos la tesis de *especificación curricular* expuesta de Terigi para caracterizar la relación entre los distintos contextos de transposición e interpretar lo que observamos. En tal sentido, consideramos que las prescripciones oficiales, presentes en el currículo van transformándose mientras recorren las editoriales y los salones de clase, razón por la cual fuimos a los textos y aulas para estudiar nuestro objeto y prestamos especial atención a los procesos de apropiación que llevan a cabo docentes y estudiantes en la enseñanza/aprendizaje. Es importante mencionar, por último, que no otorgamos ninguna valoración a dichas acciones de apropiación (como positivas o negativas), sino hasta después de analizar sus consecuencias en el aula.

El conocimiento escolar como resultado de un proceso de selección social.

Referirnos al conocimiento escolar como producto de procesos de transposición social nos remite inmediatamente a una característica fundamental de dicho proceso: siempre implica la selección de ciertos contenidos y formas. En este apartado centramos nuestra atención en la escala macro de este fenómeno, y más adelante atendemos las elecciones efectuadas por docentes y estudiantes en la cotidianidad de sus aulas.

Esta característica de selectividad vinculada a la escuela ha sido objeto de numerosas investigaciones por parte de la antropología y la educación. En general, se acuerda que, en contraposición a lo planteado por Comenius (1998) hace más de 380 años –su obra se publicó en 1630–, no se puede *enseñar todo a todos totalmente*. En cambio, en la mayoría de Estados-nación occidentales u occidentalizados existe un currículo oficial (nacional, provincial o municipal) realizado por actores políticos, económicos, religiosos, académicos y escolares que detentan cierto poder, y que definen qué contenidos y formas serán valorados dentro de la escuela (y cuáles no). Su importancia para nuestro trabajo es que dichos contenidos y formas, investidos de legitimidad, condicionan la acción de docentes y estudiantes y la construcción cotidiana del conocimiento escolar para todas las áreas, la Historia entre ellas.

Existen variadas corrientes de investigación que estudian este fenómeno, y lo hacen desde preguntas, métodos, teorías e interpretaciones distintas. Quizás la más conocida sea la vinculada con la teoría de la reproducción, que expusimos muy

sinécticamente en un apartado anterior, y que plantea que la escuela funciona como un agente de cultura, encargado de transmitir a las nuevas generaciones los valores, comportamientos y expectativas compartidas en una sociedad, para asegurar su sobrevivencia (Wilcox 2007). Desde una perspectiva crítica, algunas veces cercana al marxismo, varios autores cuestionaron este rol asumido por la escuela, en tanto aporta a reproducir también las desigualdades sociales y el sistema de explotación capitalista.

Entre ellos encontramos a Bourdieu y Passeron (1998), Bernstein (1985) y Foucault (2002). Aunque cada uno desarrolló sus propias preguntas, métodos y teorías, los cuatro enfatizaron el carácter selectivo, político, disciplinante y eminentemente reproductivo de los contenidos y formatos escolares. En sus teorías, la escuela sirve principalmente para mantener el orden social vigente, objetivo que logra mediante la imposición y legitimación de ciertas arbitrariedades culturales cercanas a las clases dominantes. En este marco, las relaciones entre los actores escolares están traspasadas por esta arbitrariedad y se definen, casi exclusivamente, en relación con ella¹³.

Otra lectura de este fenómeno fue la funcionalista¹⁴, que podemos ejemplificar con el trabajo de Feinberg y Soltis (1985). Para ellos, si la selección que realiza la escuela se corresponde con los valores, prácticas e instituciones de la sociedad vigente – moderna, capitalista, urbana e industrial- (como efectivamente muestran los autores anteriores), esto ayuda a los individuos a adaptarse adecuadamente a dicho contexto. Como se puede notar, la lectura del funcionalismo es optimista frente a esta correspondencia. Quizás su juicio positivo sobre la sociedad moderna explique tal postura (que valora la enseñanza de patrones de conducta y “disposiciones psicológicas apropiadas para el trabajo y la ciudadanía” (p.21) en dicho contexto).

Desde una preocupación distinta, varios autores empezaron a relevar los conflictos causados por la introducción de estos contenidos y formas en entornos no

¹³ Ejemplo de ello son los conceptos de *habitus* de Bourdieu y código lingüístico de Bernstein. Ambos están definidos por la clase social de origen de los estudiantes y condicionan fuertemente su éxito o fracaso escolar. Dado que la escuela funciona con el *habitus*/código lingüístico de la clase dominante, los niños que nazcan y crezcan en ella tendrán mayores oportunidades de éxito en la escuela, y los que *pertenezcan* a otras clases verán disminuidas dichas oportunidades.

¹⁴ El funcionalismo es una orientación teórica para observar la realidad social que concibe toda práctica e institución social como parte de un sistema más amplio, a cuya subsistencia aporta. En consecuencia, para entender cualquier práctica o institución social “debemos considerar la forma en que ésta sirve a la supervivencia del sistema social como un todo” (Feinberg y Soltis, 1985: 15, *traducción propia*).

occidentales y sus consecuencias para el aprendizaje y la vida social comunitaria. Por un lado, algunos exploraron cuánto diferían los contenidos, formatos, valores y prácticas escolares de los presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, y mostraron dos cosas: que esa diferencia aumentaba cuando los alumnos pertenecían a minorías culturales, y que las dificultades de aprendizaje que mostraban algunos de sus miembros –su fracaso escolar- podían ser causadas por esta *falta de entendimiento cultural*, y no por sus capacidades personales. Wilcox (2007) reseña variadas investigaciones de este tipo, que incluyen la comparación de formas de comunicación, estilos cognitivos y valores presentes en la cultura de referencia de los chicos y de la escuela¹⁵. Otros autores que exploran cómo se desarrolla este conflicto en el área específica de las matemáticas (la más estudiada en este sentido) son D'Ambrosio y Carraher y Schliemann, cuyos aportes recoge Díez (2005)¹⁶. En síntesis, estos estudios mostraron que la selección que hace la escuela de ciertos formatos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, condiciona el trabajo y resultados escolares de los alumnos no familiarizados con ellos desde su contexto social y familiar.

Por otro lado, autores como Spindler (2007), Bertely (1992), Wolcot (2007) y Rival (1996) –la última en Ecuador- ejemplifican una corriente de investigación preocupada por explorar los conflictos que causa la introducción/imposición de la escuela, un mecanismo de enseñanza de la cultura permeado por valores occidentales, en comunidades no occidentales que la desconocen, especialmente indígenas. Aunque sus resultados sean distintos¹⁷, estos trabajos recogen preocupaciones planteadas

¹⁵ Entre ellas están: (i) estudios microetnográficos sobre patrones de intercambio comunicativo entre docentes y alumnos, que mostraron que los modos de generar e interpretar la acción comunicativa podía diferir entre ambos, (ii) estudios sobre la relación entre cultura y procesos cognitivos, que mostraron que distintos ambientes culturales ofrecen y requieren distintos tipos de habilidades cognitivas y estilos conceptuales, (iii) investigaciones sobre el conflicto de valores que genera en los alumnos la adaptación a contextos escolares que contradicen sus culturas familiares, y (iv) estudios sobre la *cultura de referencia* de la escuela –que define normas, marcos cognitivos y referentes morales- y el conflicto que surge cuando ésta difiere de la cultura de los estudiantes (Wilcox, 2007).

¹⁶ D'Ambrosio (1985) y Carraher y Schliemann (1982) analizan las matemáticas usadas por los *niños de la calle* en Brasil para resolver problemas cotidianos, y muestran la brecha existente entre éstas y las escolares. Como consecuencia de esa distancia, los niños obtienen malos resultados en sus clases de matemáticas, a pesar de resolver adecuadamente operaciones vinculadas a su trabajo real. Esto sugiere que un factor definitorio para medir el éxito académico es la manera y el contexto privilegiado para mostrar las habilidades aprendidas (Díez, 2005).

¹⁷ Spindler (2007) enfatiza la transformación –hacia la cultura occidental- que sufren los niños en la escuela, de la que se espera cause una transformación cultural en sus lugares de origen; y expone los conflictos intergeneracionales que esto causa en las comunidades, así como los tipos de reacciones (muchas negativas) que en ellas se genera hacia la escuela. Rival (1996) describe también las

anteriormente sobre la selectividad de los formatos y contenidos escolares y su estrecho vínculo con un único esquema cultural; pero además avanzan en la caracterización de las distintas respuestas que pueden dar las comunidades no-occidentales ante tal circunstancia.

La explicitación del carácter selectivo de los contenidos y formas escolares es el aporte más importante que extraemos de este amplio grupo de investigaciones para nuestro trabajo, así como la constatación de que dicha selección es siempre política (pues implica la exclusión de ciertos contenidos y formas y la legitimación pública de otros) y de que no existen estándares “objetivos” o “imparciales” para hacerla (aunque a veces se esconda bajo el velo de neutralidad que otorga la reflexión educativa, la ciencia moderna y el Estado). Además, nos dejaron una alerta sobre las variadas consecuencias negativas que puede causar el hecho de que esta selección incluya únicamente los referentes culturales de cierto grupo social y excluya los demás.

Antes de continuar al siguiente apartado consideramos pertinente remitirnos a dos conceptos más, ampliamente usados en el ámbito educativo, y que han servido para revelar esos contenidos y formas que la escuela re/produce, muchas veces sin explicitarlo: *currículum oculto* y *currículum nulo*.

Ambos se originan en una constatación ya mencionada: la escuela enseña mucho más de lo prescrito en el documento curricular oficial y escrito. El *currículum oculto* es un término acuñado por Jackson en 1968 para describir los valores, relaciones, conductas y expectativas que los docentes y la escuela enseñan –a los estudiantes- como resultado de sus formas de organización y acción cotidiana, de su *cultura* y condiciones institucionales¹⁸. Aunque estas enseñanzas no aparezcan explicitadas en el currículo, ni

transformaciones *civilizatorias* que la escuela causó en la comunidad Huaorani del Ecuador (en el espacio físico, las ocupaciones de sus habitantes, la organización temporal, la percepción del cuerpo y la participación social), pero agrega a su análisis los usos diversos y políticamente estratégicos que hicieron los habitantes de sus elementos constitutivos (la escritura, el español, las maneras, la organización). Por otro lado, Bertely (1992) muestra cómo la balanza puede inclinarse hacia el otro extremo en este tipo de conflictos culturales y resultar en la transformación cultural de los docentes (occidentales), quienes asumen valores y prácticas de la cultura de sus alumnos, algo que la autora denomina mazahuización (en honor a la comunidad mazahua que estudia), indianización o nativización de la escuela. Una situación similar vive Wolcott (2007) cuando él mismo se convierte en docente de pobladores nativos de Canadá, y que también termina en la modificación de sus ideas y prácticas, un proceso que conceptualiza como *aculturación antagonista* -“la modificación que una cultura sufre por contacto continuo con otra” (p. 244)-.

¹⁸ En tal sentido, las enseñanzas se corresponden con los rasgos constitutivos de la actividad escolar. De la vida *en hacinamiento* o actividad colectiva constante, por ejemplo, los estudiantes aprenden a convivir

estén siempre en la conciencia de los docentes –quienes las enseñan mediante acciones, actitudes y discursos-, parecen imprescindibles para tener una experiencia exitosa en la escolaridad (Jackson, 2001). Muchos autores trabajaron sobre esta idea, entre ellos Giroux y McLaren quienes postularon, desde la pedagogía crítica, que una de los roles más importantes que debían cumplir los docentes (críticos, transformadores) debía ser la explicitación de este currículo oculto/ocultado y su reflexión colectiva.

Una década después, en 1979, Eisner introdujo otro concepto importante al ámbito de la reflexión curricular. Para él, además de existir un currículum explícito (u oficial) y uno implícito (homólogo al *oculto* de Jackson), existe un *curriculum nulo*, conformado por los contenidos, materias y procesos intelectuales que se excluyen de la enseñanza y el currículo oficial¹⁹. Eisner considera que estos contenidos olvidados o relegados por la escuela pueden ser tan importantes como los enseñados, pues su ignorancia

“...tiene importantes efectos en el tipo de opciones que uno es capaz de considerar, las alternativas que uno puede examinar, y las perspectivas desde las que uno puede observar una situación o problema. La ausencia de un conjunto de consideraciones o perspectivas, o la incapacidad de usar ciertos procesos para valorar un contexto sesga la evidencia que uno es capaz de tomar en cuenta. Una perspectiva parroquial o análisis simplista es la prole inevitable de la ignorancia” (Eisner, 1994: 97, *traducción propia*).

La importancia de estas consideraciones para el área que aquí trabajamos –la historia- es fundamental. La variedad y el tipo de métodos y conceptos que se usan en la escuela para abordar el pasado condicionan fuertemente la comprensión que construyen los estudiantes sobre la disciplina histórica, la época estudiada y el mundo social. Además, la manera, amplitud, calidad y solvencia de los análisis sociales que sean capaces de hacer sobre el presente, se verán también influidos por lo que aprenden y por lo que no aprenden en la materia de Historia en la escuela.

con otros aceptando normas de convivencia impuestas en el salón, y que implican la tolerancia de rechazos y demoras en la satisfacción de sus propios deseos, los mismos que deben ser postergados repetidas veces para mantener el orden grupal (Jackson, 2001).

¹⁹ Para Eisner (1994), los procesos intelectuales excluidos se vinculan a una comprensión restringida o desnaturalizada de la cognición, que incluye únicamente el pensamiento lógico y verbal y excluye otros modos de concepción y expresión del pensamiento (como el poético, artístico, metafórico, intuitivo). Entre las materias excluidas de la muchos currículos escolares (en EEUU) el autor nombra las artes (cine, danza, artes visuales, música), las leyes, la economía, la antropología, la psicología y la comunicación.

Finalmente, es importante mencionar que estas omisiones e ignorancia –sobre lo omitido- son resultado de un proceso de selección y especificación curricular (que puede ser oficial, editorial o áulico) y no del azar o la coincidencia; y que dichos procesos dependen tanto de la cosmovisión de quienes toman las decisiones, como de la presión que puedan ejercer sobre el sistema los grupos de docentes o gremios profesionales que defienden sus intereses laborales y simbólicos/políticos.

En nuestro trabajo no hacemos un análisis pormenorizado del *currículum oculto* o *nulo* que se puedan encontrar en el documento curricular, los textos o las clases observadas, pues nuestro objetivo de investigación es otro. Sin embargo, sí usamos estos conceptos, especialmente el segundo, para interpretar algunos datos encontrados en el trabajo de campo.

La forma también es contenido.

La importancia que tienen los formatos o formas escolares ha sido ya comentada en el apartado anterior. En términos generales y macro-estructurales, éstos pueden aportar a la reproducción del sistema social vigente y generar distintas oportunidades de éxito escolar a sus estudiantes. Entre las más estudiadas están aquellas formas que definen cómo se debe actuar, enseñar, aprender, evaluar, vincularse con las familias y organizar el conocimiento. Ésta última es la que ahora nos interesa.

Hace ya 25 años Basil Bernstein se ocupó de ella, argumentando que la manera en que “una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (Bernstein, 1985: s/n.). Usando los conceptos de código sociolingüístico²⁰ y modo de organización de la enseñanza (organización del currículo, pedagogía y evaluación)²¹ el autor evaluó cómo las escuelas gestionaban el conocimiento y

²⁰ Éste se conceptualiza como el principio regulador del habla que “selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (Bernstein, 2001: 107). Bernstein identifica dos tipos de códigos, uno *restringido* y otro *elaborado*, el primero aprendido por los niños de clase obrera en sus familias y el segundo por los de clase media. Dado que el código usado para la transmisión de conocimientos escolares es el *elaborado*, los niños de clase media tienen mayores posibilidades de comprender y cumplir sus exigencias. Así, los modos en que los distintos grupos usan el lenguaje (que depende de su lugar en la estructura de producción) actúa como mecanismo de selección sobre los estudiantes, manteniendo y profundizando las relaciones de desigualdad entre clases.

²¹ Para caracterizarlo Bernstein (1985) observa el nivel de clasificación del conocimiento (o *límites* entre contenidos) y su forma de enmarcación (o *grado de control* de los actores sobre qué contenido trabajar y cómo hacerlo).

encontró vínculos importantes entre tal gestión y las formas de control social más comunes en la sociedad en que se inscribían, aunque también reveló casos excepcionales que permitirían transformar las relaciones de autoridad vigentes²².

Desde perspectivas y preocupaciones distintas, los estudios sobre currículum oculto y cultura escolar también han estudiado las formas escolares, dejándonos algunas claves para su interpretación. La primera es que, aunque estas formas no siempre se expliciten, su aprendizaje es un requisito indispensable para desenvolverse en la escuela con éxito y, por tanto, pueden ser definidas como contenidos de aprendizaje (por ello el concepto de *currículo* oculto de Jackson, 2001).

La segunda se vincula a la influencia que tienen sobre la construcción de esquemas de acción docente (y, por tanto, también sobre la selección de modos de enseñanza y gestión del aula). Varios autores han usado el concepto de cultura o gramática escolar para referirse –en términos generales- a las “constancias estructurales (uniformidades, recurrencias, tradiciones, regularidades) y formas de transmisión (experiencia directa, observación, comunicación) que le son propias... (a la escuela)” (Alliaud, 2004: 3). De su análisis, algunos concluyeron que el aprendizaje experiencial de esta “gramática” produce que los docentes inexpertos/novatos tengan ya arraigados ciertos modelos y representaciones escolares desde antes de empezar sus estudios superiores, y problematizaron la eficacia de éstos para interpelaras (Alliaud, 2004). Por otro lado, autores como Borman, LeCompte (en Wilcox, 2007) y Farrel (2001) enfatizan los efectos conservadores de esta gramática/cultura escolar, mostrando que de ella parecían emerger varias estrategias de acción habituales en la escuela y muy difíciles de innovar (aunque su conservación cause inconvenientes²³ y su transformación se ambicione y planifique²⁴).

²² Bernstein (1985) expone que encontró más escuelas con una clasificación y enmarcación fuertes (código *agregado*), donde el conocimiento está claramente separado en disciplinas, la relación pedagógica es poco flexible y sólo los docentes deciden qué y cómo enseñar. La opción contraria (código *integrado*) está presente sólo en algunas pocas escuelas, pero es la que permitiría un cambio en las relaciones de autoridad existentes y el desarrollo de estudiantes críticos y autónomos.

²³ Farrel (2001) argumenta que la razón por la cual las sociedades no concebimos ni planteamos transformar estas *formas de la escolarización*, a pesar de que resulten problemáticos en la dinámica escolar cotidiana, se debe a que son funcionales a sus contextos material e ideológico.

²⁴ Por ejemplo, los trabajos etnográficos de Borman y LeCompte (en guarderías y escuelas primarias) mostraron que las estrategias de control y regulación del aula usadas por los docentes que estudiaron eran sorprendentemente similares, aunque sus propuestas pedagógicas fueran completamente distintas. Según

A pesar de lo interesantes que resultan estas líneas de investigación, hemos encontrado una tercera que se vincula mejor con nuestros objetivos y ha resultado muy útil para definir nuestras dimensiones de análisis. Reconocemos en ella autores cercanos a la tesis de *construcción social de la escuela*, como Rockwell y Edwards. Sus trabajos comparten la inquietud por relevar los métodos y estrategias de enseñanza que usan los docentes cotidianamente en sus aulas y la influencia que tienen éstos sobre la construcción de los contenidos curriculares que se abordan.

El objetivo concreto que lleva a Rockwell (1991, 2005b) a trabajar esta cuestión es el análisis de la mediación oral que realizan los docentes y estudiantes de los textos escritos en el aula, la misma que genera “distintas formas de apropiarse de la lengua escrita y de abordar la lectura de un texto” (Rockwell, 2005b: 198). De sus trabajos etnográficos la autora ha concluido que las interpretaciones del contenido de los textos se construyen en la interacción del aula, mediadas (i) por las lecturas de docentes y alumnos, y (ii) por la forma en que ambos interactúan con el texto. Según Rockwell, los docentes “seleccionan, complementan y reordenan los contenidos del texto escrito” (*ibid.*: 199), mediante la interrogación, la exposición y el uso de expresiones familiares y ejemplos del medio; estrategias que introducen nuevos sentidos y representaciones alternativas del contenido en cuestión. La apertura a las interpretaciones estudiantiles, por su lado, depende de las pautas de interacción de cada aula: a veces se excluyen, pero otras veces se retoman y con ellas se amplía o incluso se contradice el contenido escrito.

Rockwell (2005b) identificó dos tradiciones de mediación de la lectura, una conceptual y otra instrumental, que corresponden a distintas tradiciones docentes²⁵. En ambos casos, (i) la mediación docente conduce a ciertas interpretaciones del contenido (mediante conceptos o relaciones que amplían/modifican el contenido, o mediante el

LeCompte, fue posible identificar, en el comportamiento de los docentes, un núcleo *directivo universal y uniforme* que “...parecía emerger inevitablemente de la estructura y del contenido de la escuela, es decir, como demandas de actuación que los profesores debían hacer para que los niños llevaran a cabo una serie de tareas que les eran exigidas por la institución en el marco de un aula multitudinaria” (Wilcox, 2007: 110).

²⁵ En la *conceptual*, el docente ofrece a los alumnos un esquema de interpretación, mediante conceptos o relaciones, que amplían el contenido y sentido literal del texto, o lo trastocan; y abran un pequeño margen a las interpretaciones estudiantiles. La segunda es *instrumental* y la preocupación docente es que los estudiantes comprendan el sentido literal del texto, por ello usa estrategias de comprensión lectora y no permite interpretaciones *adicionales*. Ambas se corresponden con tradiciones docentes diferentes: En el primer caso hay un énfasis interpretativo y social de la lectura y la responsabilidad docente es compartir sus conocimientos; en el segundo, se enfatiza la adquisición de capacidades de comprensión lectora, y se asume que el conocimiento escolar reside en el texto.

esfuerzo por su comprensión literal), y (ii) hay indicios de interpretaciones propias de los estudiantes. El lugar que obtienen estas últimas en el espacio público del aula también depende del estilo del docente; aumentan cuando éste usa preguntas abiertas y concentra el trabajo en el contenido, y se reducen cuando son sistemáticamente excluidas por incorrectas o cuando se limitan o guían demasiado las preguntas²⁶.

Finalmente, Rockwell encontró que cuando la interacción docente-alumnos es más cercana al polo oral que al escrito y los alumnos tienen acceso directo al contenido (del texto), sus posibilidades de construir interpretaciones no literales del mismo aumentan; y disminuyen si los alumnos sólo acceden al contenido mediante el discurso del docente (Rockwell, 1991). Como vemos, la selección de estrategias didácticas tiene importantes consecuencias sobre la construcción de los conocimientos escolares.

Otra autora que nos ha resultado sumamente interesante es Edwards (1988, 2005), quien analiza las formas que asume el conocimiento en la escuela. Esta autora argumenta que los conocimientos escolares son una forma particular de existencia social del conocimiento (que se define en la práctica escolar), y que éstos “...adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones” (Edwards, 2005: 147), institucionales y áulicas. En consecuencia, Edwards decide estudiar empíricamente esta forma de conocimiento analizando las maneras en que los docentes presentan el contenido a sus estudiantes. Considera dos dimensiones en el análisis: la *lógica del contenido*, o los presupuestos epistemológicos con los que se formaliza el conocimiento²⁷ y la *lógica de la interacción*, o los modos en que docentes y alumnos se relacionan para enseñarlo y aprenderlo²⁸.

Los estudios de Edwards confirman que los docentes, usando “una determinada lógica de interacción, presenta(n) el conocimiento de un modo singular” (2005: 147), lo que condiciona su recepción y apropiación estudiantil. Las tres formas de conocimiento

²⁶ Adicionalmente, Rockwell muestra (con ejemplos de su trabajo de campo) que esta exclusión puede llegar a convertirse en silencios, que expresan la resistencia estudiantil frente a las interpretaciones docentes, o se configuran como “una estrategia para influir en las acciones del maestro” (2005b: 216) quien, en ciertos casos, se ve empujado a cambiar sus estrategias o preguntas para el trabajo áulico.

²⁷ Incluye la autora: “a) el nivel de abstracción o de relación con lo concreto, b) el grado de formalización del conocimiento, c) la pretensión de verdad y de cientificidad implícita en las formas de transmisión, y d) la estructura y delimitación del conocimiento” (Edwards, 2005: 148).

²⁸ Dicha lógica se cristaliza en la interrogación docente; el tipo de preguntas hechas y de respuestas valoradas son claves que revelan lo que, en ese contexto, se define como conocimiento (Edwards, 2005).

que la autora identificó, basada en la manera en que los docentes presentaron o gestionaron el contenido, son: forma de conocimiento tópico, forma de conocimiento como operación y forma de conocimiento situacional.

Según su análisis, las dos primeras, que son las más comunes en las aulas, propician una relación de exterioridad, subordinación y alienación con el saber, que se presenta como verdadero, independiente, absoluto y cerrado, y ante el cual los sujetos deben inclinarse para poseerlo, y no situarse para interrogarlo (Edwards, 1988). Propician este resultado: la excesiva preocupación por nombrar bien los términos –con jerga y datos científicos- y ubicarlos en un cierto orden y secuencia, como estrategia central de la enseñanza (conocimiento tópico), y la práctica de aplicar una fórmula o concepto general a varios casos específicos construidos por el docente como eje del trabajo estudiantil (esto sucede porque se concibe el conocimiento como un conjunto de mecanismos e instrumentos a usar en situaciones concretas, dentro de sistemas cerrados).

La última forma, en cambio, contiene postulados epistemológicos distintos que propician una relación de interioridad entre sujeto y conocimiento, donde ambos se incluyen e interrogan, posibilitando “...la comprensión de la realidad por y para el sujeto” (Edwards, 2005: 171). Para lograrlo, se estructura el conocimiento “en torno al interés de conocer –en el sentido de hacer inteligible- una situación” (*ibid.*: 164) significativa para los sujetos, se usa el lenguaje cotidiano y ejemplos del contexto, y se permite a los estudiantes otorgar significado a los conceptos trabajados en base a su experiencia, definirlos e interrogarlos (lo que valida sus saberes informales y los incluye en el proceso)²⁹.

Como puede observarse en todos los trabajos reseñados, la forma de gestionar y enseñar el saber en las aulas influye considerablemente en la experiencia escolar de sus estudiantes. Pero además, Rockwell y Edwards nos han mostrado también la influencia que ejerce esta forma (o metodología de enseñanza) sobre el proceso de construcción del conocimiento y sobre el conocimiento escolar resultante. En palabras de la autora, “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado (...pues) la

²⁹ Vale la pena mencionar que, con frecuencia, un mismo maestro usa varias de estas formas, por lo que no pueden identificarse *tipos* de profesores con formas de conocimiento

forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido” (Edwards, 2005: 147)-.

Por ello, nuestra caracterización del conocimiento escolar histórico incluye (además de las ideas que se expresan y negocian) las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el ámbito público del aula, en las horas de clase dedicadas a la Historia.

La apropiación en el aula: mediación del contenido y materiales.

Para terminar este recuento de características del conocimiento escolar a tener en cuenta –y obras de referencia- volvemos sobre el concepto de apropiación usado por Rockwell. Para la autora, en la escuela suceden, simultáneamente procesos de control y apropiación. Los primeros generalmente son observables mediante disposiciones estatales (por ahora no incursionaremos en otro tipo de actores que pueden ejercer algún tipo de control sobre la escuela): reglamentos, rutinas, cambios de categorías, y quizás en este caso, libros de texto escolar; raras veces este control se ejerce mediante sanciones o uso de la fuerza. Pero son los segundos los que dan existencia concreta a escuela (e, incluso a las prescripciones estatales), pues “Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 7).

Como mostraron desde los años 70, autores como Willis, Ogbu y Erickson, estos procesos de apropiación no son fijos ni naturales, ni se realizan en un solo sentido o dirección (ésta es también una de las críticas medulares que realiza Lahire (2002) a Bourdieu³⁰). La evidencia muestra que no siempre los actores escolares internalizan de manera obediente y sin resistencia los valores, actitudes, contenidos y comportamientos prescritos por el Estado para ellos. En cambio, encontramos que los sujetos y grupos desarrollan distintas estrategias de adaptación a la escuela, incluso entre grupos

³⁰ Unas de las críticas que hace Lahire a la teoría de campos de Bourdieu es la simplicidad con la que aborda las experiencias de recepción de los actores frente a los objetos e instituciones culturales (en términos de *domina el código, no lo hace, pretende hacerlo*). En este punto, Lahire acusa a Bourdieu de haber ignorado el conjunto de investigaciones existentes sobre la recepción o apropiación cultural. Para él, “Interesarse en los modos de apropiación múltiples tiene por efecto evitar las trampas del legitimismo cultural. En lugar de hacer como si los efectos ideológicos, simbólicos, culturales, religiosos o políticos pretendidos por las diversas instituciones de poder equivalieran a los efectos realmente producidos, en lugar de sobreestimar las capacidades de los “dominantes” para aculturar a las poblaciones más “dominadas”, esta concepción es sensible a las resistencias ruidosas o silenciosas que se establecen a través de los actos comunes de apropiación” (Lahire, 2002: 25).

culturales minoritarios similares³¹, o que son capaces de crear sub-culturas estudiantiles de resistencia ante la imposición de la organización y relaciones escolares³².

Para comprender cómo suceden éstas y la mayoría de situaciones de la vida cotidiana escolar, los autores han usado distintos conceptos. Rockwell aboga por el de apropiación, que retoma de los trabajos de Heller y Chartier, y que define como el proceso mediante el cual los actores responden a los condicionamientos culturales y estructurales, a partir de la recuperación y el uso productivo que hacen de los recursos que tienen a mano (Rockwell, 1996). Para la autora, este concepto

“...tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan” (Rockwell, 2005c: 29).

³¹ John Ogbu fue de los primeros investigadores que expuso que no todas las diferencias culturales de los alumnos generaban similares adaptaciones y resultados escolares (mostrando la insuficiencia de la corriente de conflicto cultural para comprender el fenómeno). El caso típico para ejemplificar esta diferencia es la comparación entre la adaptación de los grupos orientales a las escuelas de EEUU, que resulta en buenos resultados escolares, y las respuestas de grupos afroamericanos o chicanos frente a la misma escuela, generalmente conflictiva y marcada por el fracaso escolar. Los estudios de Ogbu –de 1987 y 1995- proponen que la historia del grupo (tiempo y forma de migración, relación con grupo dominante, etc.) genera ciertos marcos de referencia específicos para enfrentarse a sus condiciones externas. Así, “cuando el marco cultural de referencia incluye una evaluación positiva de la escuela, las diferencias culturales entre la casa y la escuela serán fácilmente superadas (...pero cuando la evaluación) es negativa las diferencias culturales serán difíciles de superar” (Eisenhart, 2001: 211, *traducción propia*).

Por otro lado, Frederick Erickson propuso en 1987 (basado en microetnografías de comunicación) que las diferencias culturales se pueden superar cuando la relación intercultural no es conflictiva, pero se convierten efectivamente en obstáculos para la relación pedagógica cuando los involucrados las retoman para construir fronteras entre ellos. Así, las diferencias culturales tienden a usarse como instrumentos de discriminación, pero también pueden usarse para la resistencia; en situaciones conflictivas, los estudiantes que se sienten condenados al fracaso, recurren a sus características culturales como única arma contra la escuela y los docentes, y se resisten a aprender lo que la escuela enseña. “El conflicto, desde esta perspectiva, no se da entre culturas o lenguas; se da entre grupos sociales” (Rockwell, 2006: 26).

³² Paul Willis (1977), en su libro *Teoría de la resistencia cultural*, identifica procesos de producción y de reproducción de la cultura escolar por parte de sus estudiantes. El autor encontró, en su estudio de una escuela secundaria urbana en Inglaterra, que algunos grupos de estudiantes producían su propia cultura estudiantil a partir de elementos culturales de la clase obrera, resistiendo la imposición de la organización escolar y modificando sus relaciones con los demás actores escolares. Según Willis, la cultura construida por los estudiantes logró desenmascarar algunas ficciones de la ideología educativa (como la movilidad social) pero su desenlace fue el fracaso escolar, lo que reforzó la reproducción social. Aunque, para Rockwell este autor termina reproduciendo los vicios de corrientes anteriores –“una cultura escolar dominante y homogénea elimina a aquellos estudiantes que tienen (o producen) una orientación cultural distinta” (2006: 27)-, su aporte es interesante pues, como señala Eisenhart la noción de cultura comienza a transformarse, para concebirse como “un conjunto de formas culturales y materiales afectadas pero no determinadas por la historia y la estructura, apropiadas activamente o producidas en grupo para poner orden... a sus experiencias” (2001: 213, *traducción propia*).

Así, la apropiación puede ser de diverso tipo y aunque la mayoría de veces no implique una ruptura frontal con las normas y regulaciones estatales, siempre contiene una interpretación de ellas y un uso contextualizado de los recursos vinculados. De esta manera, como describe Chartier, el proceso de apropiación siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991: 19, Rockwell, 2005c: 30).

Ya hemos relevado dos investigaciones que utilizan este concepto para trabajar el conocimiento escolar; las de Rockwell (1991, 2005b) y Edwards (1988, 2005). Aunque éstas contemplan los discursos y acciones de los estudiantes, su foco han sido las acciones de apropiación que hacen los docentes de los contenidos, materiales y tradiciones pedagógicas en el aula, que resultan en ciertas estrategias didácticas para la construcción del conocimiento escolar (también pueden entenderse como acciones de transposición didáctica o especificación curricular a nivel áulico).

El énfasis puesto en el accionar docente se debe al peso que éste tiene para definir la configuración de las clases y la relación entre los estudiantes y el saber, pero este argumento no convence a autores como Antonia Candela. Ella, aunque comparte la visión general de las autoras, enfatiza el rol de los estudiantes en la construcción del conocimiento, tema al que ha dedicado numerosos esfuerzos investigativos³³.

Mediante una serie de ejemplos etnográficos en cada uno de sus trabajos, Candela intenta mostrar que la mediación docente no es el único factor que determina la relación de los alumnos con el conocimiento (complementando o desafiando la tesis de Edwards); en cambio, muestra que ellos también aportan matices nuevos al saber presentado, algo que puede desarrollarse por algunas vías.

La primera es la organización de clases. Uno de sus principales hallazgos es que la dinámica de interacción establecida con los estudiantes, con frecuencia modifica la programación didáctica del docente y los contenidos a trabajar, llegando –en ocasiones– a orillarlos a entrar en discusiones o contenidos propuestos por ellos (Candela, 1990). Además, las intervenciones de los estudiantes pueden modificar también el sentido de

³³ Para Candela, aunque el currículo y los textos sean un punto de partida importante, “El conocimiento se construye en el discurso, en las conversaciones cotidianas, como acción situada en un contexto interactivo” (2005: 174). Por ello sus trabajos analizan la interacción verbal entre docentes y alumnos, o “la forma en que estos saberes se expresan y articulan en la trama de relaciones” áulicas (*ibíd.*: 176). Su espacio de estudio son clases de ciencias naturales de primarias en una zona marginal de México D.F.

las actividades propuestas por los docentes –como los experimentos demostrativos convertidos en exploratorios por sus preguntas- (Candela, 2005), y la lógica de interacción áulica –cuando se expresan preguntas genuinas, transformando la interacción basada en pseudopreguntas docentes- (Candela, 1990, 1991, 1999).

La segunda vía es la introducción de información adicional. En sus trabajos, Candela muestra que los estudiantes están constantemente influyendo la construcción del conocimiento al introducir en el intercambio comunicativo referencias de su experiencia extraescolar, argumentos propios, problemas y preguntas no programadas, representaciones de lo estudiado, ejemplos, contraejemplos y metáforas, o desafíos a la explicación docente (Candela, 1991). Éstas constituyen las formas más comunes mediante las cuales los estudiantes se apropian del contenido escolar y le introducen sentidos y contextos distintos, significativos para ellos. Su importancia radica en el poder que tienen para condicionar los procesos de construcción individual del conocimiento y si son expresadas públicamente en el aula, también los de sus compañeros.

Adicionalmente, la autora releva los factores o escenarios que propician “una elaboración reflexiva y abierta del conocimiento” (Candela, 1991: 19). Por un lado están: el manejo docente del contenido disciplinar, una dinámica de interacción fluida, y el trabajo docente previo para asegurar que los estudiantes manejen el contenido escolar a discutir/representar. Por otro lado, también hay estrategias didácticas que contribuyen a este proceso, como la demanda de argumentación a los estudiantes, los experimentos y el trabajo con fenómenos que los sorprendan o contradigan sus ideas, el debate entre puntos de vista diversos, la libre expresión de dudas u opiniones y la aceptación de versiones alternativas, la devolución de preguntas, el uso del conocimiento de los alumnos, y la búsqueda de consensos (Candela, 1990, 1999). Y por último, la autora muestra que los estudiantes tienen mayores posibilidades de expresar opiniones propias y alternativas cuando razonan sobre el conocimiento (*lógica del conocimiento*) que cuando responden sólo a demandas de la interacción áulica (*lógica de la interacción*); y que su interés en comprender los fenómenos estudiados produce que ese razonamiento sobre el contenido adquiera una cierta autonomía –que no se adapte a las demandas de interacción del docente- y pueda ser manejado en paralelo (Candela, 1990).

En síntesis, retomamos de los autores reseñados aquí una preocupación real por las acciones y discursos de los estudiantes en nuestra observación de campo y análisis de datos, y de Candela específicamente, por el rol que juegan en la construcción cotidiana del conocimiento escolar.

El conocimiento histórico escolar.

Dada la especificidad de cada área del saber y de los espacios y mecanismos que concretan su transposición didáctica, Chevallard sugirió, desde fines de los 80, la necesidad de contar con estudios de (antropología) didáctica por área. Y muchos autores se han encargado de suplir esta necesidad. En el área de la Historia, este tipo de trabajos ha aumentado los últimos años pero, según la extensa revisión realizada por Cuesta (1997) para su tesis doctoral, la mayoría de investigaciones desarrolladas en los años 80 y 90 sobre Historia escolar se enfocaron en develar el desfase existente entre ésta y la historiografía, así como los estereotipos ideológicos que se transmiten mediante sus discursos, usando textos escolares como fuente.

Para este autor, dicha reducción del campo se debió a la falta de marcos teóricos adecuados pues, como ya hemos visto antes, el conocimiento histórico escolar no es una mera transmisión de la producción historiográfica. Además, constituye una “ingenuidad hiperbólica” asimilar los textos a la práctica de enseñanza; para Cuesta, esto “minimiza de un modo inaceptable la función desempeñada por los sujetos sociales” (2009: 4) en relación al conocimiento escolar. En cambio, aprehenderlo requiere estudiar “la panoplia de agentes sociales intervinientes que filtran y dan nuevo significado y `recontextualizan´ las materias de enseñanza” (1997: 16), como hacen para el área de Historia los autores que reseñamos a continuación, de quienes retomamos algunas categorías y preocupaciones³⁴.

³⁴ Para una revisión más completa de estudios sobre Didáctica de Historia ver Henríquez y Pagés (2004), Ávila et al. (2010), Prats (2003), López y Mota (2003) o Valls (1999). Estudios sobre los textos escolares del área se pueden encontrar en el Proyecto MANES (Proyecto Universitario de investigación sobre los manuales escolares españoles) de la UNED, en <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>. Para explorar las ideas de los alumnos sobre la historia y su enseñanza ver Fuentes Moreno (2006) o González (1993). Finalmente, para explorar la construcción de este conocimiento en el marco de celebraciones patrias escolares, ver Lorenz (2004) y Brugnoli (2011).

Tres historias a estudiar: la regulada, la soñada, la enseñada.

En su investigación doctoral, Cuesta (1997, 2009) rastrea la génesis sociohistórica de la Historia escolar en España, que conceptualiza como una disciplina escolar o arbitrario cultural construido históricamente gracias a la práctica continuada de numerosos actores, especialmente docentes y alumnos (Cuesta, 2009). Para lograrlo y descifrar su código disciplinar, Cuesta reconstruye su desarrollo, desde su nacimiento hasta su existencia en los años 90. Aquí no haremos una reconstrucción de este tipo (¡un reto por demás interesantísimo!), pero retomamos de su trabajo tres conceptos para dar cuenta de la enseñanza de la Historia escolar hoy en día en Ecuador.

En coherencia con sus ideas sobre la construcción social de lo educativo, Cuesta reunió numerosas fuentes de diverso tipo, e identificó tres *historias* que debían ser caracterizadas para descifrar el código disciplinar de esa materia en España (o tres *caras del código disciplinar*): la Historia regulada, la Historia soñada y la Historia enseñada. Con estos conceptos construyó su tesis: describió el desarrollo histórico de cada una, sus cambios, continuidades y relaciones recíprocas, e identificó tres etapas del código disciplinar de la Historia escolar en España. Por ahora definiremos estos tres conceptos que tomamos prestados, y volveremos sobre sus hallazgos a lo largo del texto, pues han sido referentes de nuestras propias reflexiones.

La Historia regulada puede asemejarse a lo que hemos denominado escala oficial del currículo para el área de Historia, pues se refiere a la Historia prescrita por la administración, por el Estado (por “las decisiones del poder”, Cuesta, 1997: 518), y que se concreta en los programas oficiales.

Por otro lado, Cuesta (1997) define la Historia soñada como “el conjunto de ilusiones e ideologías teóricas y prácticas que han pretendido renovar en los últimos veinte años la enseñanza de la Historia en la escuela” (p. 482), y que se vincula a distintos grupos o movimientos intelectuales. En su trabajo, el autor identifica y describe los paradigmas de Historia soñada que fueron apareciendo a lo largo del periodo que estudia, y las críticas o propuestas que hicieron de cara al código disciplinar vigente. A diferencia de la anterior, la Historia soñada no puede homologarse a ninguna de las escalas de especificación curricular, pues no tiene una relación legal, directa, ni de subordinación con el Estado o el currículo. En cambio, generalmente interviene o influye en la primera etapa de transposición didáctica (aunque sus vínculos con el

Estado se van trazando de manera distinta en cada contexto)³⁵. Podemos encontrar la materialización de esta Historia en los discursos –orales y escritos- de sus protagonistas, generalmente pedagogos o historiadores *de vanguardia*.

Finalmente, la tercera se trata de “la Historia que los profesores realmente enseñan y a la que los alumnos realmente deben aprender” (Cuesta, 1997: 542), denominada Historia enseñada. Ésta puede ser observada en las rutinas y prácticas de docentes y estudiantes, así como en los programas, cuadernos y exámenes escolares usados por ellos en el aula, y puede homologarse con la última escala de especificación curricular –áulica- (y con la segunda etapa de transposición didáctica). Para caracterizarla, según Cuesta, además de considerar la acción de sus actores en el marco del aula, se deben observar las determinaciones sociales del dicho contexto³⁶.

Como anticipamos, aquí no reconstruimos históricamente el origen o desarrollo de la Historia escolar en Ecuador. En cambio, proporcionamos una fotografía (pues hacemos un estudio sincrónico) del tipo de conocimiento histórico escolar que estamos propiciando actualmente desde la escuela pública, para lo cual también ha resultado útil el uso de estas tres categorías. Ellas se condicen con las escalas de especificación curricular (como veremos la escala editorial se puede incluir en la Historia regulada en el caso ecuatoriano) pero agregando una vinculada al proceso de transposición didáctica y a la tradición pedagógica, también influyente en los procesos de construcción del conocimiento en las aulas.

Como hemos mencionado antes, en el presente trabajo usamos el currículo nacional y los libros de texto escolar para describir la Historia regulada, pues ambos materiales son entregados por el Estado (el primero construido por el Ministerio de Educación y el segundo solicitado, corregido y aprobado por él). Para relevar la Historia soñada recurrimos a artículos publicados por la Revista de Historia ProcesoS, escritos por historiadores y pedagogos que reflexionan sobre la mejor forma de enseñar esta

³⁵ Esta etapa (externa) de la transposición didáctica incluye la selección del saber que será objeto de enseñanza, su transformación en contenidos curriculares y su materialización en textos (Chevallard, 1998).

³⁶ Esto es así porque “El conocimiento escolar es... el resultado de una práctica social «negociada» entre los agentes sociales que interviene en el proceso educativo y las determinaciones sociales ajenas a los mismos” (Cuesta, 1997: 531), y porque “La constitución de la Historia como materia escolar no puede hacerse al margen de los nichos ecológicos que albergaron el proceso real de su constitución” (*ibid.*: 175).

disciplina. Y para retratar la Historia enseñada entramos a tres aulas de clase de 7mo año de EGB y observamos las acciones y discursos de sus protagonistas.

Explorando el conocimiento histórico escolar (factores y dimensiones a estudiar).

Hemos encontrado dos investigaciones que, al igual que nosotros, intentan dar cuenta de cómo se construye el conocimiento histórico escolar en la cotidianidad del aula, y lo hacen desde una perspectiva teórico-metodológica similar a la nuestra. Las reseñamos por el valor que tuvieron para la definición de nuestro trabajo: la primera nos contagió una preocupación a considerar en el campo, y la última nos llevó hacia las dimensiones que usaríamos en el análisis. No encontramos ningún trabajo de este tipo en Ecuador.

La primera es la de Javier Merchán (2002, 2007), quien indaga los factores que determinan qué conocimiento histórico escolar circula por las aulas de Historia en las secundarias de España. Uno de sus hallazgos más interesantes es que “la selección del conocimiento y de las actividades que se desarrollan en la clase no están básicamente en función del propósito de enseñar y aprender” (2002: 18). En cambio, está mayormente condicionada por (i) el peso del hecho examinadorio, (ii) la cantidad de contenido a trabajar, (iii) el control de la conducta de los estudiantes, y (iv) el comportamientos de estos últimos. Estos factores “contaminan” las actividades y el conocimiento que se distribuye, imponiéndose aún sobre (y contra) las ideas y propósitos de los docentes.

Esto último se verifica en la incoherencia existente entre las representaciones de los docentes sobre la Historia (valoradas para comprender el presente, formar ciudadanos y desarrollar competencias intelectuales), y las prácticas más comunes que proponen para aprenderla: clases magistrales, copiado, y exámenes basados en la memorización de hechos. Estas prácticas favorecen la construcción de un conocimiento muy distinto al relatado como óptimo por los mismos docentes, y son un factor que explica la poca utilidad que ven los estudiantes a la disciplina. En este sentido, es interesante relevar que no es la Historia *per se* la que molesta a los estudiantes; ésta “se vuelve especialmente rechazable cuando se trata de un conocimiento evaluable, de una materia escolar que ha de ser objeto de examen” (Merchán, 2002: 14).

Efectivamente, la lógica evaluadora es una de las fuerzas que condiciona la práctica pedagógica a implementar (y el conocimiento que se propicia),

“Si examinamos las características del conocimiento histórico escolar... se trata de un conocimiento que adopta características

apropiadas para ser comprobada su posesión mediante el examen. Así, se presenta como un conocimiento cerrado, acabado... compuesto de afirmaciones categóricas pues sólo de esta forma pueden juzgarse como correctas o incorrectas las respuestas a las preguntas. Se presenta también como un conocimiento fuertemente estructurado, lo cual facilita la memorización por parte de los estudiantes que es, en definitiva, lo que deben hacer para superar las pruebas” (2002: 17).

Por otro lado (en línea con Candela) Merchán (2007) enfatiza la influencia estudiantil sobre el conocimiento escolar, en tanto el *clima de aula* que los alumnos generan incide en las actividades que se pueden implementar. Sus disposiciones más comunes frente a las clases son (i) de tipo mercantil, donde el único objetivo es conseguir buenas notas, y (ii) de resistencia, que generalmente causa conflictos en el aula. Para este autor, cuando los alumnos mantienen prácticas que alteran el orden, con frecuencia los docentes usan actividades que ayudan a restablecerlo, y cuando sus demandas se vinculan a superar las evaluaciones, los docentes eligen actividades que sirvan a dicho fin. Además, en el primer caso, y cuando el conocimiento mismo es motivo de conflicto, el docente tiende a limitar su profundidad y grado de abstracción; en el segundo, tiende a estructurarlo como “conocimiento examinatorio”, o dispuesto para la evaluación (Merchán, 2007).

Así, los distintos factores se combinan en la toma de decisiones. La lección magistral, por ejemplo, resulta exitosa si se busca transmitir mucho contenido evaluable y mantener pasivos a los alumnos, pero no funciona si ellos no muestran la atención requerida y generan “problemas de control” –se puede acudir entonces al dictado de apuntes-. En cambio, si los contenidos son pocos y se cuenta con el interés y la conducta –disciplina- requerida, el docente puede realizar otro tipo de actividades.

De estos trabajos nos quedó la preocupación por observar la relación entre aspectos como la evaluación, la cantidad de contenido y el comportamiento de los estudiantes, y el tipo de actividades y conocimiento histórico escolar que se desarrolla en las aulas que observamos. Aún sin ser ésta nuestra pregunta eje, a lo largo de la tesis hicimos algunas reflexiones sobre el tema –basadas en el trabajo de campo-.

Por último, queremos reseñar el trabajo realizado entre 1994 y 1998 por Brandi, Filippa, Berenguer, Benítez, Schiattino y Martín (2006), en dos colegios urbano marginales de San Juan (Argentina). En éstos, las autoras rastrearon el conocimiento que se distribuye efectivamente en las aulas y su relación con la cultura institucional, mediante el análisis de los procesos de transposición del saber en dos clases, Lengua e

Historia. Para el análisis las autoras usaron dos dimensiones: la lógica del contenido y la de interacción verbal³⁷.

Como resultado de su trabajo, se identificaron similitudes y diferencias entre los procesos de transposición de las escuelas. Fue similar: (i) la despersonalización y naturalización del saber, exiliado de sus fuentes, autores y versiones divergentes; b) la participación asimétrica entre docentes y estudiantes, ordenada a través de intercambios ternarios (docente interroga, alumno responde y docente evalúa y continúa); y c) la escasa intervención de las competencias cognitivas de los alumnos “...en la puesta en texto del conocimiento en la clase” (Brandi et al., 2006: 106).

Entre las diferencias se encuentran: (i) que en la escuela A, el conocimiento enseñado se relaciona más con el saber científico que en la B, pues se basa en teorías científicas actuales, se genera desde vinculaciones entre lo conceptual y lo experiencial y tiene una “estructura global de sentido que se traduce en la conformación de redes conceptuales y metodológicas” (*idem*), (ii) que en la escuela A, hubieron más -aunque pocas- referencias a otras voces en la narrativa histórica, como la de los hombres comunes que hacen historia en su vida cotidiana, y que (iii) aunque ambas usan la pregunta como estrategia lingüística predominante, sus sentidos y funciones son distintas³⁸: en la A, promueven operaciones cognitivas vinculadas al tema, mientras en la B el intercambio parece un acertijo y aparece más centrado en el control disciplinar.

Finalmente, las autoras proponen un tipología para dar cuenta de las lógicas de transposición encontradas³⁹ y una explicación para la diferencia entre escuelas: el uso

³⁷ La lógica del contenido incluye: las bases teóricas subyacentes, las redes conceptuales y metodológicas, la situacionalidad del contenido y las referencias a otras voces. La lógica de la interacción verbal incluye: el estilo de participación, el tipo de intercambio y las estrategias lingüístico-discursivas. Las autoras comentan que construyeron y completaron estas dimensiones como resultado de su trabajo de campo.

³⁸ Éstos sentidos y funciones dependen de “las operaciones cognitivas que promueven, la información en que se apoyan y el tipo de pregunta empleado” (Brandi et al., 2006: 106).

³⁹ La primera lógica de transposición se denomina *interacción entre lo conceptual y lo experiencial* y se caracteriza por “la situacionalidad del contenido, la hegemonía de las bases teóricas subyacentes y la unidad de sentido del discurso en el aula” (Brandi et al., 2006: 107); en ella, el contenido es moldeado por estrategias que promueven el compromiso conversacional y la construcción de significados incluye ideas de los alumnos. La segunda se caracteriza por *la centralidad de las operaciones cognitivas*. Aunque sus bases teóricas provienen del campo científico, se enfatiza su dimensión metodológica o procedimental; por ello, se privilegia el andamiaje didáctico y las operaciones cognitivas, y se limita el sentido del saber, dominado por el docente. En la tercera, *El contenido como series fragmentadas de datos*, éste aparece fraccionado y ajeno a los alumnos, se basa en “redes simples estructuradas en torno a episodios aislados”

generalizado del último tipo (que empobrece el contenido y se basa más en el control disciplinar que en el compromiso conversacional) en la escuela B (pobre y estigmatizada) se explica por la caracterización que hacen sus docentes de los alumnos y su actitud frente a ellos. Para los docentes, la situación de fracaso escolar de los alumnos es inmodificable y creen poder salvarlos “sacándolos de la calle”; por ello, su finalidad es generar cambios de comportamiento y moral, desplazando la función pedagógica de la escuela y justificando el empobrecimiento de contenidos.

Lo útil que resultan -en el trabajo reseñado- las categorías lógicas del contenido y de la interacción para describir lo observado, hacer comparaciones y definir categorías, nos animó a volver sobre ellas. Éstas fueron inicialmente propuestas por Rockwell y Gálvez como lógica del contenido y lógica de la interacción. Su origen se recoge en la siguiente reflexión,

“Para comprender y poder seguir una clase los niños deben poner en juego simultáneamente, dos procesos de razonamiento. Por un lado tratan de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el docente (definiciones, explicaciones, conceptos, etc.), de captar la lógica del conocimiento. Por otro, se ocupan de entender las reglas y los usos aplicables en el contexto particular, de pensar en qué se tiene que hacer o responder, de comprender la lógica de la interacción” (Rockwell, 2005a).

Esta idea no sólo guió la construcción de las dimensiones de estudio en el trabajo de Brandi et al. (2006), sino también en las investigaciones citadas de Edwards (2005) y Candela (1990) y en la de Quiroz (1991). Aunque manteniendo la lógica de su caracterización inicial, las categorías fueron modificándose o definiéndose en relación con las preguntas, elecciones teóricas, casos empíricos y disciplinas académicas de cada indagación particular. Nosotros hemos recurrido al mismo recurso.

Caracterizamos la lógica del contenido considerando tres aspectos:

- (a1.) las bases teóricas subyacentes o características que asume el conocimiento histórico (se incluyen aquí las ideas sobre su construcción y validación, así como las nociones de complejidad y cambio que asumen los fenómenos históricos),
- (a2.) las vinculaciones explícitas que realizan docentes y estudiantes entre conceptos o narraciones históricas estudiadas y sus realidades cotidianas actuales, y

(*ídem*) y no tiene bases teóricas coherentes. Predominan las *pseudopreguntas* docentes y el control disciplinar, lo que genera poco compromiso estudiantil y dificulta la construcción de significados.

(a3.) las enseñanzas ético-morales vinculadas al aprendizaje histórico, que toman forma de reflexión sobre valores o juicios sobre la moralidad de los sucesos estudiados.

Por otro lado, retomamos del trabajo de Quiroz (1991) la idea de reemplazar la lógica de la interacción por la “lógica de la actividad”. Esta última recoge el sentido de la primera pero resulta más útil para algunas investigaciones como la nuestra, “en virtud de que los alumnos actúan no sólo en términos de una interacción con el maestro, sino también de una manipulación particular del contenido académico” (Quiroz, 1991: 57).

Para caracterizar esta dimensión incluimos aquí:

(b1.) las estrategias didácticas propuestas por los docentes para trabajar y utilizar el contenido académico, y

(b2.) la dinámica de interacción entre los actores escolares, rastreada a través de los tipos de preguntas y respuestas legitimadas en el aula, y de las acciones o discursos estudiantiles frente a las propuestas didácticas docentes.

Para facilitar la lectura, las comparaciones y relaciones, todos los materiales aquí trabajados (currículo, libros de texto, artículos de ProcesoS y observaciones de aula) fueron descritos en términos de lógica del contenido y de la actividad.

Elección metodológica.

En coherencia con las preguntas planteadas y la elección teórica recién expuesta, trabajamos la presente investigación con datos cualitativos, esto es, “descripciones detalladas de situaciones eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández Sampieri et al., 2010: 9).

Como adelantamos, para relevar qué conocimiento escolar histórico se propicia en las escuelas públicas de Guayaquil, decidimos realizar investigación etnográfica en aulas de séptimo año de EGB⁴⁰. Elegimos este año porque es el primero dedicado a la Historia republicana del Ecuador (sobre cuya enseñanza existen numerosos estereotipos y debates)⁴¹, y el segundo donde se trabaja específicamente Historia, y no Geografía ni

⁴⁰ “La Educación General Básica en el Ecuador abarca diez niveles de estudio, desde primero de básica hasta completar el décimo año con jóvenes preparados para continuar los estudios de bachillerato y preparados para participar en la vida política-social” (ME, 2010: 14).

⁴¹ La atención desmesurada otorgada a la narración de la muerte de Abdón Calderón en la Batalla del Pichincha (quien, nos contaron, habiendo recibido varios cañonazos siguió levantando la bandera hasta con los dientes) es un ejemplo típico de las prácticas de enseñanza que prevalecieron en el área por varias

Entorno social. Y elegimos la etnografía –siguiendo el ejemplo de todos los trabajos reseñados dentro de la Antropología de la Educación- porque nos permite acceder a la Historia enseñada, aquella que reconocemos en las palabras (habladas o escritas) y las acciones cotidianas de quienes gestionan y generan el conocimiento escolar en las aulas.

La etnografía es un modo de acercarse a la realidad social que tiene como rasgos distintivos (i) la prioridad que otorga al establecimiento de una relación directa con los sujetos implicados en la pregunta de investigación, (ii) el uso prioritario que hace de sus palabras y acciones en la construcción del conocimiento, y (iii) el énfasis investigativo que pone sobre fenómenos o sujetos particulares, para luego compararlos o analizarlos en relación a contextos más amplios. Dentro de este marco, usamos como técnica central de recolección de datos la observación de clases de Estudios Sociales (EESS, en adelante), complementada con la lectura de los cuadernos de clase de los estudiantes. Mediante estas estrategias intentamos “contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla” (Ruiz, 1999: 125), en el contexto cotidiano de sus protagonistas.

La observación realizada para este trabajo puede caracterizarse como selectiva, pues se enfocó en aspectos concretos definidos de antemano. Dado que la persona que realizó el levantamiento de datos “no se comprometió con los roles y el trabajo del grupo como miembro de él” (McKernan, 2008: 81), podríamos hablar de un tipo de observación no-participante. Sin embargo, somos conscientes de que la sola presencia de alguien desconocido en el aula provoca una gran variedad de efectos sobre la práctica de sus actores, lo que podría modificar el estatus de la observación a participante. Ambas caracterizaciones pueden ser válidas, dependiendo del aspecto que tomemos para decidirlo, por eso no vamos a argumentar por ninguna. Sólo queremos subrayar que, aunque seguramente no lo logramos del todo, nuestras acciones procuraron afectar lo mínimo posible el desarrollo regular de las actividades de clase.

Por otro lado, recurrimos al análisis de contenido para explorar algunos documentos que nos ayudaron a contextualizar dicha práctica: el currículo de EESS de 7mo año de EGB, los libros de texto escolar del mismo año y los artículos de ProcesoS.

décadas, y que promovían el aprendizaje de una historia nacionalista, personalista, acontecimental, mitológica, descriptiva, y “objetiva” que está hoy en debate (al menos en el discurso).

Éstos nos permitieron describir la Historia regulada y la Historia soñada, o el contexto de ideas, regulaciones y materiales donde sucede hoy en día la acción pedagógica. La interpretación de dichos documentos estuvo traspasada por las dos dimensiones recién expuestas, lógica del contenido y lógica de la actividad, que fueron llenándose de categorías en base a lo encontrado (y considerado relevante) en los documentos.

Dado que “Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni (...) obtener muestras representativas” (Hernández Sampieri et al., 2010: 10), nos permitimos trabajar con un número pequeño de casos: tres aulas. Para suplir la falta de representatividad, buscamos hacer una aproximación compleja y empíricamente solvente de nuestro tema. Por ello incluimos factores de diversa índole y varias escalas en la indagación, y visitamos regularmente las aulas elegidas por tres meses, con el objetivo de observar las secuencias didácticas completas y los patrones que guiaban las prácticas o discursos (priorizar esta regularidad nos obligó a reducir de cinco a tres el número de aulas, pues se cruzaban los horarios de las clases de EESS).

Aprovechamos, entonces, una de las bondades de hacer etnografía de lo particular: nos enfrenta a apropiaciones concretas de lo social, permitiéndonos ver la cultura –o el conocimiento- en acción, en discursos y comportamientos concretos, y no separada de los sujetos que la experimentan (Muratorio, 2005). Esto es también lo que valoran autores ya reseñados como Rockwell, Candela y Edwards del trabajo etnográfico en las aulas, y lo que nosotros buscamos aprovechar en el nuestro. En este sentido, atendimos especialmente las apropiaciones concretas que hicieron los sujetos observados de los recursos y elementos culturales disponibles (que describimos en la Historia regulada y soñada), en su proceso de construcción del conocimiento.

Para terminar, es importante mencionar que este trabajo no tiene una perspectiva diacrónica, como algunas de las investigaciones de Rockwell y Cuesta que nos han influenciado. Aquí presentamos un estudio de tipo sincrónico o ubicado en un único tiempo, el presente, pero no por ello despreocupado por cuestiones de cambio y continuidad. Por la naturaleza de nuestras preguntas, nuestro vínculo con dichas cuestiones se concreta en nuestra elección de perspectiva: el estudio de la vida cotidiana. Así,

“Al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 9).

Por otro lado, la elección de las escuelas surgió, en primera instancia, de nuestro objetivo: debían ser públicas y de Guayaquil. Públicas porque nos interesaba conocer a qué contenidos disciplinares están expuestos quienes tienen menos alternativas educativas (o mayores dificultades para elegir dónde estudiar, por la limitante económica). De Guayaquil porque es la ciudad donde pretendemos continuar el trabajo educativo, y un espacio poco atendido por la investigación académica del Ecuador.

Nuestra relación preexistente con el barrio elegido, Mapasingue, obviamente influyó en su elección. Luego de haber realizado trabajo comunitario de tipo educativo años antes en una cooperativa del sector, nos quedó siempre la pregunta de qué sucedía en las escuelas de este conocido y consolidado barrio popular. La sugerencia de un líder del sector nos condujo hacia una escuela; un recorrido por sus inclinadas calles nos llevó hacia la otra; y varias conversaciones con los directores de ambas nos abrieron las puertas de sus aulas, que visitamos entre los meses de abril y julio del año 2012.

Dada la finalidad de este estudio, y para cumplir nuestro compromiso de estricta confidencialidad con los docentes que nos abrieron las puertas de sus aulas, no ordenaremos la descripción de lo observado –en el capítulo cuatro- por casos sino por dimensiones. Después de semanas de meditar el tema tomamos la decisión de no presentar la información por caso porque esto podría permitir que algunas personas que conocieron nuestro trabajo en las escuelas (directores, otros profesores del plantel o amigos cercanos) identifiquen las prácticas y discursos descritos con cada docente participante. La cantidad de estudiantes o el género de los profesores, por ejemplo, son características que ayudarían a tal identificación.

Es importante subrayar que esta decisión no afectó a los propósitos de esta indagación pues, haciendo eco de la tesis de Geertz (2005) (los antropólogos no estudiamos aldeas sino que estudiamos *en* aldeas) insistimos en que nuestro interés no estuvo puesto en la especificidad de los casos o las aulas *per se*, sino en lo que sus protagonistas podían decirnos sobre el conocimiento escolar histórico que se fraguaba o potenciaba en ellas.

A continuación presentamos los resultados de nuestro trabajo de indagación. No pretendemos mostrarlo como un diagnóstico certero de lo que ocurre en la mayoría de escuelas de la ciudad, ni como la respuesta única u óptima a nuestras preguntas de investigación. Como ya hemos dicho, sabemos que sus conclusiones no son generalizables, y hoy creemos que podríamos mejorarlo mediante estrategias de trabajo que no nos fue posible realizar (como mayor tiempo de observación de aula o del uso de los materiales escolares en el hogar, o espacios de entrevistas con los docentes y estudiantes); pero el tiempo escolar, político y académico nos ha marcado el paso y hemos debido terminar esta tesis⁴². Creemos que, aún con las limitaciones referidas, este trabajo puede aportar a las discusiones de Antropología de la Educación en Ecuador (aún en ciernes) y a la investigación sobre el conocimiento histórico que propician nuestras aulas primarias. Además, pueden extraerse de él ideas y reflexiones basadas en un riguroso trabajo de análisis de datos empíricos, así como nuevas preguntas para profundizar la investigación sobre el objeto en cuestión.

⁴² El calendario escolar de la Región Costa nos permitió empezar observación de clases recién en abril del 2012. El contexto político de confrontación entre el gobierno de Rafael Correa y la Unión Nacional de Educadores (UNE) produjo algún nivel de incertidumbre en los docentes; una de ellas llegó a considerar que podríamos ser actores encubiertos del Ministerio de Educación buscando evaluarla, lo que dañó la relación de confianza que habíamos empezado a generar. Finalmente, el tiempo académico de FLACSO nos dio un plazo para la entrega del presente documento, lo que nos forzó a elegir ciertas estrategias de investigación y dejar por fuera otras.

CAPITULO 2

La Historia regulada, entre la vanguardia y el conservadurismo.

Con el objetivo de mejorar nuestra comprensión sobre el conocimiento histórico escolar que efectivamente recorre las aulas públicas de nuestra ciudad, empezamos por reseñar los elementos más relevantes de la Historia regulada por el Estado, esto es, los discursos, prescripciones y alternativas que el Estado propone para la enseñanza del área, a través del currículo oficial y los libros de texto que entrega.

Dichos documentos resultan de la primera etapa del proceso de trasposición didáctica, mediante el cual se seleccionan los saberes disciplinares que serán objeto de enseñanza y se transforman en contenidos curriculares y editoriales, constituyéndose como “saber a enseñar”. Asimismo, se corresponde con los dos primeros niveles o escalas de producción curricular: el nivel oficial y el nivel editorial.

Las ideas que aquí se expresan sobre la Historia y su enseñanza constituyen el marco de discursos y prescripciones en el que los actores escolares se mueven cotidianamente o, en otros términos, son los recursos culturales que tienen más a la mano para apropiarse y construir sus esquemas de percepción y acción pedagógica.

La información presentada en este capítulo abona a la consecución de nuestro primer objetivo específico de investigación que fue identificar los discursos y prescripciones sobre la Historia y su enseñanza que se encuentran en el currículo nacional, los libros de texto del área y los artículos de la Revista ProcesoS, para caracterizar el conocimiento histórico escolar que proponen. La sección correspondiente a la Revista ProcesoS será desarrollada en el siguiente capítulo.

Del currículo: actualización y fortalecimiento curricular de la EGB.

Para caracterizar la Historia regulada utilizamos dos tipos de documento, el currículo oficial vigente y los libros de texto. En este primer apartado nos concentramos en el currículo oficial, aquel documento escrito como resultado de una selección de contenidos y formas de enseñanza llevada a cabo o legitimada por el Estado ecuatoriano. El currículo vigente se encuentra desarrollado en el documento *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica* publicado en el 2010 por el Ministerio de Educación (en adelante ME), rector de las políticas

educativas en nuestro país. Dicha actualización forma parte de sus programas de Reforma enrumados a mejorar la calidad de la educación⁴³. Su escritura, según el ME, fue resultado de la evaluación del currículo de 1996 –su antecesor-, la acumulación de experiencias generadas en su aplicación, el estudio de otros currículos y el criterio de especialistas y docentes ecuatorianos. Las escuelas están implementándolo hace poco: septiembre de 2010 en el régimen Sierra y abril de 2011 en el régimen Costa.

El mencionado documento se presenta como “un referente curricular flexible que establece aprendizajes comunes mínimos y que puede adaptarse de acuerdo al contexto y a las necesidades del medio escolar” (ME, 2010: 7), dejando a los docentes algún margen de maniobra –que no se define con exactitud- para continuar la tarea de transposición didáctica o especificación curricular en el aula.

Sin embargo, y como respuesta a las limitaciones identificadas en la implementación del currículo de 1996, el nuevo currículo incluye también estrategias que permiten acercar sus prescripciones a las planificaciones docentes de aula. Con tal fin (i) especifica “hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año”, (ii) ofrece “orientaciones metodológicas viables para la enseñanza...” e (iii) incluye “indicadores esenciales de evaluación que permiten comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados, por área y por año” (*idem*)⁴⁴. Más allá de lo positivo o negativo que juzguemos sobre esta intención (como imposición violenta de una cultura o como facilitador de la tarea docente, por ejemplo), iremos viendo –a lo largo de esta tesis- cuáles son los efectos reales, cotidianos, del currículo sobre el aula.

⁴³ En el año 2007, Rafael Correa asumió la Presidencia de la República y las políticas educativas implementadas en su gobierno pueden considerarse como gestoras de una nueva Reforma, que se autodenomina *revolución educativa* (entendemos la Reforma Educativa como “un conjunto de decisiones con orientación estratégica estructuradas por una jerarquía de valores, que pueden contener uno o varios programas de acción” y metas a alcanzarse (Arcos, 2008: 29-30).) Tomando como antecedente la Reforma neoliberal de los 90, el discurso anti-neoliberal del actual gobierno y el Plan Decenal de Educación, sus políticas tienen como propósito: (i) recuperar la rectoría del ME sobre el sistema educativo, (ii) garantizar la gratuidad y calidad de la educación pública, y (iii) mejorar la oferta educativa pública, mediante la inversión en recursos humanos y materiales. El programa de fortalecimiento y actualización curricular es parte del propósito ii, el mejoramiento de la calidad de la educación.

⁴⁴ Estas características se corresponden con algunos de los problemas identificados en la implementación del Currículo de 1996, como son: “la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que debían desarrollarse, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación (ME, 2010: 8).

Dentro de cada año, el currículo se planifica en bloques curriculares, que son conjuntos de *destrezas con criterios de desempeño* integradas alrededor de un tema. Cada *destreza* incluye –idealmente- la acción que debe saber hacer el estudiante, el conocimiento disciplinar o teórico que debe saber/manejar para ejecutar dicha acción, y el grado de complejidad con el que debe poder realizarla. Para el ME, éstas “constituyen el referente principal para (...) la planificación microcurricular” (2010: 11).

Dado nuestro espacio de trabajo empírico, para realizar este primer acercamiento a la Historia regulada revisamos las generalidades del currículo, y el área de EESS de la Proyección curricular de 7mo año de EGB.

Lógica del contenido I (currículo).

Bases teóricas subyacentes.

Diferenciación disciplinar.

La primera peculiaridad del currículo es la separación que realiza, aún dentro del marco de EESS, entre la Historia y la Geografía. Como consecuencia, prescribe años distintos para su enseñanza y una cierta autonomía relativa entre ambas:

“...ha sido un grave problema la práctica, que se inició en los años setenta, de incluir en una sola asignatura dictada anualmente Historia, Geografía y Cívica. Lo que pretendió ser una aproximación integral al sujeto social, terminó siendo una confusa mezcla que impide profundizar en el contenido de las diversas disciplinas. (...) fue un retroceso que se debe corregir” (ME, 2010: 77-78).

En consecuencia, el currículo “toma separadamente Historia y Geografía, que se ofrecen alternadamente, sin mezclarse, pero en forma coordinada” (*ídem*). Por ello, 4to y 5to se dedican al estudio de elementos geográficos del Ecuador y el mundo, 6to y 7mo a la Historia del Ecuador, y 8vo, 9no y 10mo al análisis de la realidad actual del Ecuador, Latinoamérica y el mundo, cruzando ya ambas disciplinas.

La desincretización o especialización del conocimiento en saberes autónomos y parcializados es una de las características del conocimiento escolar que resulta de la transposición didáctica, en coherencia con las exigencias del formato escolar actual (Verret en Gómez, 2005; Chevallard, 1998). Esta especialización estaba ya presente en la anterior división mencionada por el ME, cuando EESS incluía tres disciplinas académicas, pues igual excluía todo contenido de matemáticas, lenguaje y ciencias

naturales. Lo que sucede en este documento es que se profundiza o, en términos de Bernstein (1985) el nivel de clasificación del conocimiento se hace más fuerte.

Esto no implica necesariamente, como insisten Chevallard (1998) y Terigi (2004), una deformación del saber. Aunque en la actualidad se aboga constantemente por un trabajo interdisciplinar en el área de Sociales (y entre distintas áreas), mucha de la producción académica sigue manteniendo barreras disciplinares (sino veamos la organización de la mayoría de universidades, que mantiene aún facultades, carreras, investigaciones y materias divididas por disciplinas y cada vez más especializadas). Aún con las limitaciones que implica, la especialización puede aportar a la profundización de ciertos contenidos, métodos y conceptos, como parece buscar el ME con este currículo. Sin embargo, esta sola división no lo garantiza, como veremos luego.

Pero además, los contenidos prescritos para el área de Historia nos hacen pensar que esta separación puede ser más discursiva que real, pues en ellos se incluyen efectivamente reflexiones y conceptos económicos, culturales, geográficos y cívicos. Quizás la intención que haya detrás de esta aparente división sea empezar a trabajar únicamente con contenidos de geografía (en 4to y 5to) y dejar los de Historia para un poco después, cuando los primeros ya se hayan ahondado lo suficiente (desde 6to).

La complejidad de la realidad social: estudio de sus dimensiones.

Las destrezas con criterio de desempeño que conforman el currículo sugieren una visión sobre el mundo social que incluye diversas dimensiones que suceden simultáneamente y se vinculan entre sí. Estas dimensiones se refieren a procesos y relaciones económicas, políticas, sociales, de la vida cotidiana, y culturales, que se desarrollan tanto a nivel nacional como internacional. Dado que sólo su estudio interrelacionado permite la completa caracterización de una época histórica, todas las dimensiones aparecen, de una u otra manera, en cada bloque curricular. Transcribimos a continuación sólo algunos ejemplos de destrezas que las contienen:

- Dimensión económica:

“Analizar la vinculación del país al mercado mundial con la exportación de cacao, que definió una sociedad dominada por la burguesía comercial y bancaria” (ME, 2010: 86).

“Establecer el alcance de las transformaciones agrarias y los procesos de industrialización que se dieron desde los años sesenta y sus consecuencias en la economía, especialmente el inicio de la integración andina” (ibíd.: 87).

- Dimensión política:

“Ubicar en el tiempo una primera etapa de la vida del Ecuador (1830-1845), en la que predominaron los caudillos militares y la influencia del clero en la política y la sociedad, destacando el papel de Juan José Flores” (ibíd.: 85).

“Examinar cómo la sociedad reaccionó ante la crisis con la lucha por la justicia social y la organización popular, que surgió del socialismo y de las centrales obreras” (ibíd.: 86).

- Dimensión social y de la vida cotidiana:

“Establecer la importancia de los cambios que se dieron en la sociedad con el laicismo y la modernización, desde el análisis de la vida cotidiana” (*idem*).

“Determinar las condiciones del crecimiento poblacional del país, en especial la expansión de las ciudades, la migración interna y el desarrollo de los servicios” (ibíd.: 87).

- Dimensión cultural:

“Establecer como, a finales del siglo XIX, se hicieron varios esfuerzos por explicar el país y su identidad...” (ibíd.: 86).

“Establecer en las últimas décadas el desarrollo de los medios de comunicación en una sociedad de la información, y su influencia en la opinión pública y la cultura” (*idem*).

- Dimensión internacional:

“Ubicar al nuevo Estado como un lugar aislado en un mundo creciente dominado por el capitalismo, donde las relaciones con el sistema mundial se profundizaban pero aún no eran dominantes” (ibíd.: 85).

“Interpretar la secuencia de administraciones que se sucedieron desde 1960 a 1979, a partir de la comparación de las dictaduras ecuatorianas y las latinoamericanas” (ibíd.: 87).

Adicionalmente, se sugieren vínculos entre algunas de estas dimensiones. El desarrollo de destrezas como las siguientes debería conllevar el análisis de tales vínculos:

“Relatar los (...) procesos de la etapa de predominio del “liberalismo plutocrático”, con el declive del auge cacaotero, los gobiernos de los banqueros y el inicio de la insurgencia social” (ibíd.: 86).

“Caracterizar la etapa de estabilidad que se dio entre 1948 y 1960, con el ‘Auge bananero’, el crecimiento de la clase media y el desarrollo de las vías de comunicación” (ibíd.: 87).

La multicausalidad en la explicación histórica.

Esta noción sobre el mundo social y los procesos históricos se complementa con una característica de la historiografía actual que el currículo explicita: la necesidad de explicaciones multicausales. La subyace la comprensión de que los procesos sociales se

producen como resultado de diversos factores y/o hechos, ubicados en las distintas dimensiones de la realidad. Dado que aquellas dimensiones están interrelacionadas, lo que sucede dentro de una puede afectar a las demás. Sólo el estudio pormenorizado de cada proceso histórico puede determinar qué factores resultaron más o menos decisivos en su desarrollo, y la importancia que tuvo la existencia simultánea de varios de ellos.

La noción de multicausalidad se inscribe en el currículo de dos maneras. Primero, a través del estudio de las diversas dimensiones y factores que intervienen en los procesos históricos (como vimos). En coherencia con esto, se propone un modelo de explicación del cambio que incluye tanto factores estructurales como acciones de sujetos individuales y colectivos. Esto busca desechar “la tendencia tradicional a considerar a los individuos como los protagonistas definitorios de la Historia” (ME, 2010: 79). La segunda forma en que aparece es como un objetivo educativo particular, es decir, como una destreza a desarrollar en los estudiantes. En palabras del ME (2010)

“...el aprendizaje de la Historia no solo debe favorecer una comprensión del pasado... debe también fomentar el desarrollo gradual de la capacidad imaginativa de los estudiantes, a través del manejo de algunos elementos del pensamiento histórico, que tienen relación con la comprensión del tiempo histórico como un tiempo social y con la explicación multicausal” (p. 80).

Aunque –se argumenta– “resulta difícil para los niños y niñas aprehender procesos complejos, cuyas causas son múltiples” (*ibíd.*: 93), se sugiere la incorporación paulatina de factores a la explicación. Esto es, trabajar inicialmente con algunos factores básicos vinculados al fenómeno, “de modo que los estudiantes puedan familiarizarse con pequeños modelos de explicación histórica” (*ibíd.*: 81), e ir ampliando la explicación “de manera dosificada a medida que avanzan los bloques temáticos” (*idem*).

Los actores de la historia, más allá de los presidentes.

Otra perspectiva planteada por el currículo en relación al desarrollo de los procesos históricos, es la importancia otorgada a los actores colectivos y sus alianzas (en detrimento del análisis independiente de las acciones individuales). En coherencia esto,

“...se elimina totalmente la periodización tradicional, realizada a partir de los apellidos de los hombres considerados determinantes (“floreanismo”, “garcianismo”, “alfarismo”, etcétera). Se desecha también, en forma terminante, la secuencia de las biografías de los notables, especialmente de los presidentes, como contenido de la Historia, para privilegiar una explicación del pasado a partir de la acción de las sociedades” (ME, 2010: 79).

Se plantea, en cambio, una periodización de la época Republicana “que da cuenta de los diversos periodos de construcción del Estado Nacional” (ME, 2010: 89). El primero, de predominio del *Proyecto Nacional Criollo*, se desarrolla entre 1830 y 1895; el segundo ocurre entre 1895 y 1960, donde tiene vigencia el *Proyecto Nacional Mestizo*; y el último, donde se construye el Proyecto Nacional de la diversidad, desde 1960 hasta hoy.

Aunque no se proscribe el estudio de la vida, ideas o acciones de ciertos personajes y su influencia sobre la historia, se considera que el análisis histórico no puede basarse únicamente en este tipo de aproximaciones. En general, se exhorta al estudio de los distintos actores colectivos involucrados en los procesos históricos, sus enfrentamientos y alianzas, sus ideologías, y sus expresiones culturales y políticas.

Para el estudio de la época donde gobierna García Moreno, por ejemplo, se recomienda “...subrayar que tanto la crisis como el robustecimiento del Estado fueron procesos protagonizados por actores colectivos y no por acciones personalistas del gobernante...” (ME, 2010: 91). Luego, para la época que va de 1925 a 1947 se sugiere privilegiar “...la presencia de los actores colectivos tales como el campesinado, los trabajadores urbanos (artesanos, pequeños comerciantes y obreros) y las clases medias, frente a las élites terratenientes regionales y los sectores de la burguesía enfrentados entre sí” (ibíd.: 92).

En síntesis, la progresión óptima que plantea el ME para el análisis histórico de las variadas etapas y procesos estudiados, es la siguiente:

“El análisis se organiza a partir de las relaciones económicas y la estructura social de un país que se desenvuelve en un marco internacional determinado. Se estudian las manifestaciones políticas y el papel del Estado y la Iglesia, para culminar con las expresiones culturales y la cotidianidad. Se afronta, luego, la narrativa histórica, en que se combina la acción de los actores colectivos, con la presencia de personajes individuales que permiten ilustrar la naturaleza de los procesos y profundizar en el desarrollo de actitudes y valores de identidad con el país, sentido de justicia social, defensa de la democracia y fomento de los derechos humanos y la paz” (2010: 90).

Esta recomendación didáctica y de contenidos ilustra lo que dijimos al inicio de esta sección: el currículo oficial escrito promueve efectivamente una aproximación interdisciplinar a los procesos históricos, pues incluye aspectos de varias disciplinas sociales en el análisis. En este sentido, aunque la especialización se mantiene, pues no se incluyen otras áreas del saber (como matemáticas o lengua), nos atreveríamos a decir

que el nivel de clasificación del saber (Bernstein, 1985) parece más débil comparado con otros currículos anteriores, llenos de historia política pero pobres de consideraciones económicas, culturales y geopolíticas (internacionales). A nuestro entender, esta amplitud de conceptos se debe –al igual que las nociones de complejidad y multicausalidad- a las interrogantes y la tradición historiográfica que mantienen quienes construyeron el currículo. Sobre esto volveremos en el apartado dedicado a los libros de texto, pues sus autores influyeron también en la confección de este currículo.

¡Cuanto contenido!

Las sugerencias reseñadas hasta ahora se corresponden con nociones del mundo, del cambio social y de la historia (tradición historiográfica) que han sido asumidas por numerosos historiadores del Ecuador en la actualidad. Siguiéndolas, el contenido histórico podría ser trabajado con un alto grado de complejidad y rigurosidad. Pero ello también requiere de mucho más tiempo que el requerido para “enseñar” un periodo histórico sólo desde el estudio de la vida y obra de sus presidentes.

La cantidad de contenidos planificados para 7mo año es extensa, pues incluye todo el periodo republicano, desde 1830 hasta el 2010 (182 años). Extensión que aumenta considerando que se debe atender, en cada periodo, aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, de la vida cotidiana, vinculados a los actores colectivos, a las relaciones internacionales y a los valores democráticos y nacionales que evoca.

Esto nos recuerda uno de los cuatro factores mencionados por Merchán (2007) en su trabajo sobre la selección del conocimiento y las actividades didácticas para el aula: la cantidad de contenidos. Según sus investigaciones, las estrategias más usadas por los docentes que deben trabajar con mucho contenido son la lección magistral y el dictado de apuntes. Si esto sucede o no en nuestros casos lo veremos en el capítulo siguiente, donde exponemos –de manera general- qué estrategias usaron los docentes y estudiantes observados para apropiarse de este gran conjunto de contenidos prescritos, o, en otras palabras, cómo se desarrolló el proceso de especificación curricular a nivel áulico (Terigi, 2004).

Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.

Según las bases pedagógicas del currículo, la EGB jerarquiza la formación humana, en articulación con la científica y la cultural. En este marco, son objetivos de los EESS:

“...preparar a los jóvenes para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, mediante el conocimiento de los elementos de la nación ecuatoriana, de las instituciones del Estado y de la comunidad internacional. De manera especial, busca preparar al estudiantado para la participación democrática, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de sus obligaciones, en el marco del respeto a la diversidad y al fortalecimiento de la unidad nacional; promover su identificación con la comunidad nacional ecuatoriana, el rechazo al racismo y al regionalismo; impulsar la construcción de un vigoroso proyecto nacional y la consolidación de la democracia en Ecuador; sensibilizar a los estudiantes para una cultura de paz, y para la integración andina y latinoamericana” (ME, 2010: 82).

La inclusión de *valores* en el currículo de Sociales es obvia y explícita, y no pretende esconderse. Este podría considerarse un requisito especial y extra-académico que impone el contexto escolar al saber histórico en su proceso de transposición didáctica, que lo convierte en saber a enseñar. Ni Chevallard ni Verret lo mencionan (quizás porque no trabajan el área), pero muchos autores han reconocido que los valores patrios o nacionalistas han sido una constante en la enseñanza de la Historia escolar desde su nacimiento, que se empata con el nacimiento del Estado-Nación y la escuela misma⁴⁵.

En nuestro currículo, la justificación para incorporar estos valores a los EESS se vincula a la inexistencia de una materia especial para Cívica o Educación para la

⁴⁵ Mientras el Estado puede definirse como una (forma de) institución gobernante de un grupo social, que históricamente ha desarrollado ciertos rasgos particulares, la nación es “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1997: 23). La vinculación entre ambas se produjo en el siglo XIX, la misma época en que muchos Estados se abocaron a la constitución de sistemas de educación nacional o a la estatización de los existentes, proceso que duró todo el siglo XIX y varias décadas del XX (Narodowski, 1999). Su motivación fue la necesidad de los Estados de institucionalizar su dominación, lo que requería de un “basamento de legitimidad, asentado en la (aceptación de la) validez de sus ordenaciones y regulaciones habituales” de parte de los dominados (Saín, 2007: 127). En la mayoría de países occidentales, la *nación* y los sentimientos de pertenencia nacional –sumados a discursos religiosos o laicos sobre el Estado– fueron la fuente de dicha legitimidad, y los Estados comenzaron a constituir sistemas de educación pública de alcance nacional, con el objetivo de “homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado” (Tenti Fanfani, 2004: 27).

Con ello la escolarización, rápidamente legalizada y declarada obligatoria, se constituyó en “una de las herramientas institucionales más eficaces en el proceso de homogeneización indispensable para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal” (Tenti Fanfani, 2004:29) y los propósitos de la escuela pública se centraron en la enseñanza de una lengua oficial, una historia fundacional compartida y una geografía común.

La importancia que tiene la enseñanza de la historia nacional en este proceso fue expresada por el ideólogo francés Ernst Renan en el siglo XIX, en su definición de nación. Para Renan, ésta se basa menos en la memoria y más en la complicidad de un olvido colectivo, lo que significa que “Construir una nación es construir un olvido colectivo, en el sentido de articular una historia selectiva, en la que se suspende el juicio crítico frente a algunos hechos que son celebrados y sacralizados y se ignoran deliberadamente otros que pueden poner en cuestión esa sacralidad” (Tenti Fanfani, 2004: 21).

democracia. Por ello sus contenidos “se inserta(n) como una dimensión valorativa de los propios contenidos geográficos e históricos...” (*ibíd.*: 78). Al revisar las prescripciones para la enseñanza del área en 7mo año, efectivamente encontramos un componente de formación en valores vinculados a la construcción de la nación ecuatoriana:

“Los Estudios Sociales deben presentar al Ecuador como una unidad en la diversidad, en varias dimensiones (étnicas, regionales, de pensamiento, entre otras). Pero también debe postular un país integrado, intercultural, plurinacional y laico” (ME, 2010: p. 82).

“En términos generales, el tratamiento de los temas que se han mencionado debe valorar el avance de los derechos políticos y los derechos sociales como producto histórico de la lucha social por la ampliación de la democracia” (*ibíd.*: 93).

“... es fundamental que los estudiantes valoren el avance de la conciencia de la diversidad y de la democracia que se ha dado en Ecuador desde los años sesenta, con la perspectiva de la construcción de un Estado Nacional uno y diverso” (*idem*).

Como podemos observar, los valores no se vinculan a cosmovisiones religiosas o espirituales sino, casi exclusivamente, al sistema político actual. En general, todos los contenidos enfatizan: (i) la vocación de unidad del Estado ecuatoriano, forjada progresivamente a lo largo de su historia, (ii) el respeto por la diversidad de la población que hace parte del Estado, como una conquista laica y de la lucha social, y (iii) el ejercicio adecuado de los derechos y deberes vinculados a la justicia social y la democracia, para un correcto desarrollo social.

Este es un ejemplo del aspecto selectivo y político del currículo (Bourdieu y Passeron, 1998). Mediante sus contenidos, éste legitima un modelo ideal de sistema político (basado en un Estado laico, socialmente justo, democrático, unitario y diverso, y respetuoso de derechos y deberes) que el Ecuador debería mantener o alcanzar, al tiempo que excluye de la enseñanza todos los otros posibles. Volveremos sobre esto en el apartado dedicado a los libros de texto.

Lógica de la actividad I (currículo).

Estrategias didácticas.

Construcción activa del conocimiento escolar.

Según sus bases pedagógicas, el currículo “ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje” (ME, 2010: 9) y considera que “...el aprendizaje debe

desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición” (*ibíd.*: 11).

Como procesos *productivos* y *significativos* se describen en el documento: comprender textos, ordenar ideas, comparar, resumir, elaborar mapas con la información interpretada, experimentar, conceptualizar, argumentar y debatir, investigar y resolver problemas, proponer alternativas a éstos y usar para el aprendizaje actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida.

Como todas las elecciones didácticas, éstas actividades no pueden ser juzgadas *per se*, es decir sin considerar el objetivo de aprendizaje que persiguen, su vinculación con el contenido académico y su implementación. Sin embargo, podríamos mencionar que las mencionadas arriba –prescritas en el currículo de manera general- parecen vincularse ciertamente a los desempeños auténticos que realizan los expertos de la disciplina, en coherencia con los postulados originales del constructivismo y la enseñanza para la comprensión.

Habilidades vinculadas a la construcción de la Historia académica.

Adicionalmente, como recomendaciones específicas para la enseñanza de la Historia Republicana, el ME incluye algunas actividades vinculadas al método de investigación científica, como:

- El análisis de fuentes primarias:

“El estudio de reproducciones de mapas y documentos legales de la época y su comparación con el presente puede resultar de gran utilidad para este bloque” (ME, 2010: 90).

“Los jóvenes se verán motivados a comparar las situaciones de su vida con la de la generación anterior, para lo cual se debe incentivar la posibilidad de usar materiales de primera mano y testimonios de actores personales y colectivos” (*ibíd.*: 93).

- La comparación de tiempos históricos distintos:

“Los alumnos y las alumnas de doce años tienen ya la posibilidad de distinguir el pasado del presente que están viviendo. Sin embargo, esta habilidad requiere de la práctica del análisis social comparativo, que debe ser aplicado en la enseñanza de Historia” (*idem*).

“Comparaciones entre la sociedad, la economía y la política de entonces y de ahora pueden ayudar a comprender cómo se formó Ecuador ... Se sugiere recurrir a la lectura de imágenes que muestren cómo era el país en aquel entonces, sin caer en la descripción única y exclusiva de la vida de las élites...” (*ibíd.*: 90).

- El contraste entre perspectivas distintas, usadas como hipótesis investigar:

“Este tema presenta una buena oportunidad para contrastar información de diversas fuentes. Se puede mirar a la independencia desde la perspectiva española, criolla, mestiza y de las clases populares indígenas y afrodescendientes. Cada visión será diferente, por lo tanto, es posible formular diferentes hipótesis que luego, con la lectura de fuentes históricas, se podrán confirmar o desmentir” (*idem*).

- La priorización de información, basada en un criterio (el cambio):

“No es posible ni aconsejable tratar de que los estudiantes aprendan la larga secuencia de los gobiernos de la etapa, ni la sucesión de hechos históricos o fechas. Se debe enfatizar en las reformas que se dieron desde la “Revolución Juliana” hasta el gobierno del General Enríquez en 1938, el apareamiento del caudillismo velasquista, la invasión peruana y la derrota de 1941-1942 que fueron duros golpes a la conciencia nacional, y la reacción popular de 1944 que derrocó a Carlos Arroyo del Río” (*ibid.*: 92).

Estas actividades se vinculan a las habilidades que el ME describe como importantes para el área de Historia, por lo que deben ser objeto de entrenamiento en los estudiantes.

Éstas son:

“a) Aplicar las categorías del tiempo histórico: continuidad, cambio, secuencialidad en su propia historia personal, familiar, escolar, comunitaria, etc.; b) Hacer comparaciones entre “antes” y “ahora”; c) Relacionar distintos factores (geográficos, ecológicos, económicos, sociales) para construir explicaciones históricas; d) Valorar la importancia de la historia para entender situaciones del presente; e) Comprender el tiempo histórico a través de la identificación de continuidades y de cambios; f) Imaginar situaciones y personajes del pasado; g) Juzgar las acciones de personajes del pasado a partir de sus contextos históricos; h) Interpretar símbolos y representaciones del pasado; i) Usar líneas de tiempo para representar hitos y periodos históricos que faciliten la comprensión de la secuencialidad histórica; j) Comunicar, interrogar y dialogar acerca de las problemáticas históricas estudiadas” (ME, 2001: 81).

Explicitar la importancia de estas habilidades en el aprendizaje de la asignatura es muy importante, pues remite al método de construcción de la narrativa, hipótesis, tesis y explicaciones históricas, y permite discutir, tanto sus instancias y formas de validación, como la validez de sus afirmaciones. Además, en tanto la forma como se construye el conocimiento influye sobre las características que éste toma, el desarrollo de estas habilidades en el aula para aprender Historia ayudaría a los estudiantes a “Comprender la naturaleza tentativa, falible, conjetural, y provisional de nuestro conocimiento sobre los hechos del pasado” (*ibid.*: 83). Y aquella es una de las capacidades que deben desarrollar los estudiantes mientras estudian Historia, según el *perfil de salida del área*.

Sin embargo, esta preocupación por el desarrollo de habilidades vinculadas al método histórico es algo ambigua y muy general. Aunque aparece mencionada en el perfil de salida del área y algunas recomendaciones para la enseñanza, no se encuentra claramente ninguna exhortación a la reflexión sobre el método historiográfico, los autores de las narrativas históricas, o la existencia de distintas interpretaciones – académicas- de un proceso. En los indicadores esenciales de evaluación tampoco se incluyen habilidades de investigación vinculadas al trabajo historiográfico, ni reflexiones o preguntas vinculadas a su método.

En cambio, esos indicadores, así como la mayoría de destrezas, se centran en describir y explicar, enunciar y caracterizar, identificar y asociar hechos y procesos históricos. Efectivamente, éstas son acciones necesarias para la vida científica y cotidiana, pero no sólo esas. Otras vinculadas a la construcción del saber histórico, a la investigación histórica de problemas actuales o a los diversos usos que se dan al pasado, son también parte de la Historia académica y su omisión o exclusión nos permite considerarlas como parte del *currículo nulo* del área. Como argumenta Eisner (1994), la exclusión de los procesos cognitivos y reflexiones disciplinares que no están en el currículo no es azarosa y tiene efectos reales sobre el aprendizaje.

En el caso ecuatoriano podríamos pensar que, dada el precario nivel de profundización disciplinar que ha existido en el área de EESS y la simplificación de la que han sido objeto los contenidos históricos (convertidos muchas veces en mitos de héroes), el currículo ha priorizado la enseñanza cuidadosa de contenidos, procesos y conceptos de EESS, antes que la reflexión más disciplinar, metodológica y política de la Historia. Como mencionamos ya en el capítulo anterior, todo currículo implica una selección y no existen criterios únicos para realizarla, por lo que siempre habrán opiniones divididas sobre el tema.

Aquí solo diremos que, en lo que respecta al conocimiento escolar que se construye en su marco, la exclusión de la reflexión y la práctica vinculada a la metodología de la Historia puede propiciar nociones objetivas, despersonalizadas y descontextualizadas del saber histórico; lo contrario a lo expuesto en el perfil de salida del área –“Comprender la naturaleza tentativa, falible, conjetural, y provisional de nuestro conocimiento sobre los hechos del pasado” (ME, 2010: 83)-.

El hecho de que Chevallard (1998) releve estas mismas características de descontextualización y despersonalización para los saberes resultantes de la transposición didáctica, nos hace pensar que la selección curricular descrita pudo haber estado influida también por el *formato escolar* y las *tradiciones docentes* vinculadas a éstos, y no únicamente por el argumento que hemos conjeturado antes (la priorización de los contenidos y conceptos por la falta de profundización disciplinar previa).

Para terminar, relevamos la escasa cantidad de ideas propuestas para ayudar a convertir el estudio de la Historia en una actividad realmente útil o interesante para la vida social de los/as estudiantes, más allá de las repetidas alusiones al desarrollo de valores. ¿O es que la Historia y su aprendizaje sólo sirven para inculcar valores?.

De los libros de texto: texto y cuaderno de trabajo de EESS.

En este segundo apartado exploramos otra cara de la Historia regulada, que se aloja en los libros de texto. En el marco de las actuales políticas educativas que buscan eliminar las barreras de acceso a la educación pública, se ha implementado un programa de dotación de textos escolares gratuitos para todos los estudiantes de escuelas fiscales que cursen la EGB⁴⁶. Si bien durante los años 90 las escuelas de algunas redes escolares recibieron textos (o recursos para conseguirlos) provenientes del Estado, es la primera vez que esta dotación es universal, para todas las escuelas fiscales del país, y que el Estado solicita, evalúa, compra, imprime y entrega los libros. Son justamente estas características las que nos permiten usar dichos libros para explorar la Historia regulada.

Los textos entregados por el ME a las escuelas son: el *Texto para estudiantes*, que contiene la información disciplinar central del curso y el *Cuaderno de trabajo para estudiantes*, que contiene actividades para que ellos usen, procesen y amplíen dicho contenido. A continuación revisamos los primeros dos bloques del *Texto* y el *Cuaderno* correspondientes a 7mo año de EGB, del área de EESS. Contemplamos estos bloques pues fueron los trabajados en las clases observadas, en el primer trimestre del año 2012.

⁴⁶ Con el mismo objetivo (eliminar las barreras de acceso a la educación) se ha (i) eliminado el llamado “aporte voluntario” que debían pagar los padres por cada alumno inscrito a la escuela (\$25), pago que fue asumido por el ME, (ii), se ha ampliado la cobertura del Programa de Alimentación Escolar, que entrega alimento a escuelas fiscales, fiscomisionales y comunitarias de áreas rurales y urbano-marginales, y (iii) se ha creado el programa *Hilando el desarrollo*, que entrega uniformes escolares gratuitos a estudiantes de planteles fiscales rurales.

Ambos materiales fueron desarrollados con el aval de la Corporación Editora Nacional, siendo sus autores Enrique Ayala Mora, Gaby Rodríguez Nolivos y Mónica Gavela Lasso. Ayala Mora es un reconocido historiador ecuatoriano, que aparece como autor del *Texto* y colaborador del *Cuaderno*, mientras Rodríguez y Gavela constan como colaboradoras pedagógicas del *Texto* y autoras del *Cuaderno*. Su contenido se basa en el currículo del 2010 y su publicación se realizó en Quito, en marzo del 2011.

Los *Textos* se entregan cada tres años a las escuelas, dependiendo del número de estudiantes de cada nivel de EGB. La escuela se responsabiliza por su buen uso y debe garantizar su devolución al término del año escolar, para que puedan ser utilizados por los nuevos estudiantes, que *suben* al nivel en cuestión. Los *Cuadernos*, en cambio, se entregan cada año a los estudiantes para que los usen y conserven. Así, cada escuela recibe una importante cantidad de *Textos* cada tres años, y tantos *Cuadernos* como estudiantes tenga, cada año. En el caso de que los *Textos* de un año no fueran suficientes para el nuevo grupo de estudiantes, se pueden solicitar más unidades.

A pesar de que el programa funciona bien en términos generales, pues la mayoría de estudiantes reciben sus libros, aún existen inconvenientes importantes en su aplicación. El principal radica en la falta de correspondencia entre la cantidad de libros y de estudiantes. Por razones de diversa índole, algunas aulas no cuentan con un *Texto* y un *Cuaderno* por estudiante, o éstos llegan meses después de iniciadas las clases. En una de las tres aulas que observamos existe este problema; aunque todos los niños tienen sus *Cuadernos*, deben compartir sus *Textos* pues falta la mitad de ellos.

Ambos materiales tienen la misma organización en cuanto a contenidos. Ésta se corresponde con los seis bloques curriculares de 7mo año de EESS prescritos por el currículo. En esta tesis revisamos dos bloques, (i) el nacimiento del Ecuador y (ii) los primeros años; éstos fueron los trabajados mientras realizamos observación de clases.

Dentro de cada bloque (y en correspondencia con las *destrezas* del currículo) el *Texto* propone ciertos contenidos, organizados dentro de unidades didácticas. Cada bloque tiene de cinco a ocho de estas unidades, que se desarrollan en dos carillas cada una. Cada una comienza planteando preguntas, luego desarrolla contenidos históricos (para responderlas), intercalados con fotos, dibujos, mapas y cuadros con datos estadísticos, y termina con la propuesta de actividades para los alumnos –vinculadas con

la información proporcionada-. En muchos casos, las unidades incluyen también una sección de Glosario, que provee una corta definición de algunos conceptos utilizados.

Lógica del contenido II (libros).

Bases teóricas subyacentes.

Una realidad social multidimensional.

En general, el *Texto* presenta una visión multidimensional de los procesos sociales, como lo requiere el currículo. En el primer bloque, por ejemplo, donde se estudian los inicios de la vida republicana, se recorren los siguientes aspectos: geografía y distribución poblacional; actividades productivas regionales, modo de explotación de la mano de obra y relaciones socio-económicas; espacios y realidades regionales; habitantes y actividades urbanas; educación, pensamiento político, cultura popular e iglesia; vida cotidiana y situación de las mujeres; e inserción del Ecuador en el mundo. Aunque no se realiza un acercamiento igual para todas la épocas, siempre se contempla algún aspecto de las dimensiones económica, política, social, cultural e internacional.

Algunos de los temas abordados son novedosos para un texto de este tipo en el país (no eran comunes en textos escolares anteriores), como por ejemplo: (i) el análisis del contexto internacional desde las nociones de capitalismo, revolución industrial, sistema mundial e imperialismo, (ii) la explicación de la conformación del Estado ecuatoriano, con reflexiones sobre la representación democrática y un análisis de su organización institucional y uso de recursos, y (iii) una visión crítica del rol que jugó la Iglesia Católica en el primer periodo republicano del Ecuador en el aspecto social, económico e ideológico. Aunque la inclusión de este último tema suene *racionalmente* lógica dada la época estudiada, ésta sólo ha sido posible luego de un largo proceso de laicización del sistema educativo público, que aún no está del todo terminado⁴⁷.

El estudio de distintas dimensiones de los procesos históricos es un primer paso, muy importante hacia la construcción de la multicausalidad. Es el paso que avanza este

⁴⁷ Para reconocerlo basta recordar la discusión abierta en torno a la posibilidad de las escuelas públicas de dar religión como una asignatura, si los padres lo solicitan, idea incluida en el veto parcial del Ejecutivo a la LOEI. Finalmente los asambleístas rechazaron tal posibilidad pero quedó patente que el tema está aún en debate. Noticia en El Comercio (2011): http://www.elcomercio.com/sociedad/religion-opcion-escolar_0_426557396.html

Texto. No hay, en cambio, muchas explicaciones causales que usen dicho modelo: éstas se construyen, casi exclusivamente, nombrando uno o dos motivos políticos o económicos⁴⁸ y, en algunos casos, no se hace alusión a las causas de los fenómenos⁴⁹.

Una variedad de actores construyen la historia (pero no la Historia –académica-).

Se observa en el *Texto* un claro interés por enseñar a los estudiantes de dónde se originan, cómo viven y qué lugar ocupan los distintos grupos sociales que han existido en el Ecuador y que se van conformando como *categorías sociales* en la narración histórica. Así, conceptos como latifundista, peón o campesino, van llenándose de contenido a medida que pasan las páginas, lo que resulta muy útil para la comprensión de explicaciones posteriores, que aluden a tales categorías sociales reiteradamente.

En correspondencia con los requerimientos curriculares, el *Texto* expone que

“Los protagonistas principales de la vida como país son los grandes grupos humanos. Los notables, hacendados, generales, tuvieron participación, pero el papel de más importancia fue del pueblo, ese conjunto de gentes cuyos nombres permanecen desconocidos, pero que están en nuestras raíces” (Ayala Mora, 2011: 21).

Para ser consecuentes con este planteamiento, proveniente de ámbitos de discusión académica y política, los autores del *Texto* amplían el espectro de actores a estudiar y no otorgan todo el protagonismo únicamente a los presidentes (aunque tampoco explicitan cómo los actores con menos poder influyen el curso de la historia). Por su relevancia en la vida nacional generalmente se analiza, de cada presidente, su llegada al poder y alianzas, sus acciones como gobernante y, en algunos casos, datos de su vida personal. Efectivamente, el peso de sus biografías en el contenido y la explicación histórica es mucho menor que en textos de décadas pasadas. Otros actores que son estudiados como parte de la historia son: indígenas, mujeres, científicos, religiosos, escritores y artistas.

Revisando el contenido vinculado a los periodos presidenciales, inferimos que los autores han optado por ofrecer una visión global o macro de la historia republicana, apostando por la comprensión de procesos históricos de largo alcance como la

⁴⁸ Como pasa en esta tesis, “Las políticas del gobierno y el predominio de los militares provocaron la reacción del latifundismo tradicional contra el urbanismo” (Ayala Mora, 2011: 32), sin mayor explicación.

⁴⁹ La reunificación de 1860, por ejemplo, se narra sin exponer las posibles causas del triunfo de García Moreno sobre los gobiernos regionales, ni explicar el proceso. Sólo se dice lo siguiente: “La crisis se mantuvo por más de un año. Luego de proponer que el país se convirtiera en un ‘protectorado’ de Francia, Gabriel García Moreno, a la cabeza de la aristocracia quiteña y ayudado por Flores, logró triunfar en la Sierra, tomar después Guayaquil y reunificar el Estado ecuatoriano en 1860” (Ayala Mora, 2011: 33).

construcción nacional, la laicización del Estado o las relaciones productivas. Esta puede ser la razón por la cual no se dedican muchas líneas a ciertos gobiernos o temas, pues sólo se menciona aquello vinculado a alguno de los procesos recién sugeridos.

Al igual que el currículo –pero a otro nivel–, los textos escolares se construyen en base a una selección de información, preguntas y perspectivas. A nuestro criterio, la selección hecha en el *Texto* que analizamos se acopla bastante bien a las directrices curriculares, pero es notorio que excluyen ciertos temas, procesos o perspectivas que hoy en día se discuten en la esfera política y han sido fundamentales en el desarrollo de ciertos grupos políticos. Intentaremos ejemplificar una crítica de este tipo.

Por el énfasis político y económico del *Texto*, los temas no vinculados con la construcción nacional aparecen en mucho menor número, y a veces parecen accesorios. Quizás por eso varias provincias del Ecuador no aparecen mencionadas, mientras sus tres ciudades más grandes acaparan la mayoría de la atención. Pero además, dentro de la preocupación por el Estado nacional, no hemos encontrado ningún discurso que se aleje de una visión centralista y unitarista del mismo. Esta puede ser la razón por la cual tampoco han tenido cabida las voces de algunos grupos sociales que se han pronunciado históricamente contrarios o perjudicados por una variedad de acciones, instituciones o formas estatales.

Así, a pesar de que el *Texto* reivindica la importancia de un Ecuador diverso y comulga con la tesis de que los protagonistas de la historia son los colectivos humanos, su contenido histórico se delinea desde una sola voz y perspectiva. En otras palabras, aunque la historia (proceso social) aparece como construida por diversos actores colectivos, éstos no aparecen en el proceso de escritura de la Historia académica (disciplina que la sintetiza y explica).

Como ya se habrá notado, los ejemplos mencionados se corresponden también con la idea de currículo nulo de Eisner (1994). En este caso, las consecuencias de la exclusión no son únicamente cognitivas, en términos de los procesos y contenidos que se dejarán de considerar en una interpretación social o histórica, sino también y centralmente políticas, pues son poblaciones, provincias e ideologías las borradas del mapa mental que usamos para comprender el Ecuador actual y su historia.

La importancia de los conceptos sociales en la explicación histórica.

El *Texto* presenta una cantidad importante de conceptos sociales que complejizan la explicación histórica. Esto tiene un valor heurístico incuestionable y creemos que debe ser reconocido como un avance en la construcción de textos para la enseñanza escolar. El problema es que no siempre se evidencia su definición. Puede que esto se deba al poco espacio con el que cuentan los autores para exponerlo todo, pero el riesgo de no incluir dichas definiciones (aquí o en otro espacio) es alto y puede causar grandes vacíos en la explicación, como observamos en el trabajo de campo.

Conservadurismo, liberalismo, relaciones serviles o pre-capitalistas, sistema mundial y pensamiento ilustrado son algunos ejemplos de conceptos que se usan en el *Texto* pero no son objeto de explicación⁵⁰. A nuestro criterio, éstos no deben retirarse de la narración; en cambio, deben proponerse alternativas para su adecuada comprensión.

El método de construcción de la Historia.

La bibliografía del *Texto* nos sugiere que sus afirmaciones se basan en un conjunto variado y rico de libros de Historia, que incluye tanto clásicos como contemporáneos. Aún así, las afirmaciones y explicaciones históricas hechas dentro de éste no contienen referencias. Podría considerarse que esto se debe a una cuestión puramente estilística, pues la inclusión de referencias complejiza o distrae la lectura. Pero las ilustraciones sí nombran su fuente. Y algunas descripciones también. Por tanto, la falta de referencias para la mayoría del contenido preocupa; no por desconfianza del autor (un reconocido historiador), sino por la impresión que puede producir a los estudiantes y sus consecuencias en la construcción del conocimiento histórico.

Esto, sumado a que no encontramos más que una fuente primaria incluida en el relato⁵¹ –lo que contradice las recomendaciones curriculares al respecto- y ninguna contrastación o comparación de distintas versiones sobre algún proceso histórico, puede propiciar una visión objetiva de la Historia. Recordemos la importancia que tiene la

⁵⁰ Estos son ejemplos de su uso: “Con la inserción del Ecuador en el sistema mundial, las relaciones sociales de corte capitalistas se ampliaron también internamente ...y se volvieron dominantes a fines del siglo XIX. Pero subsistieron formas tradicionales de corte servil o precapitalista...” (Ayala Mora, 2011: 23); “El floreanismo ...recogió la tradición conservadora del bolivarianismo” (*ibid.*: 30); “Instalado en el poder ...Veintimilla inició su gobierno con medidas liberales que afectaron a la Iglesia” (*ibid.*: 36); “A lo largo del siglo XIX se dio un tránsito del pensamiento ilustrado al pensamiento romántico” (*ibid.*: 38).

⁵¹ Se trata de descripciones de Guayaquil y Quito a inicios de la Repúblicas.

forma en que los contenidos se presentan para el proceso de construcción del conocimiento (Edwards, 2005).

Así, dado que no se presenta ninguna pista para inferir que el contenido de la Historia es escrito (mediado) por un cierto autor que recoge información de un grupo de fuentes, las analiza e interpreta, éste puede ser asumido como la narración objetiva, única y/o verdadera de los procesos históricos. Aunque ésta no haya sido la intención de los autores, no encontramos una preocupación explícita por hacer patente esta situación o reflexionar sobre ella. Su utilidad se hace obvia frente a ciertas afirmaciones causales que aparecen como verdaderas pero podrían ser cuestionables, como la siguiente:

“El incremento de las exportaciones de cacao y la vinculación al mercado mundial exigían que la sociedad y la administración pública se modernizaran. **Se imponía, pues, un esfuerzo de modernización y centralización** que necesitaba un acuerdo de las oligarquías regionales... Pero **ese acuerdo requería fuerza y represión**” (Ayala Mora, 2011: 34, énfasis añadido).

Nuevamente, consideramos que la exclusión de reflexiones metodológicas (currículo oculto) tiene efectos sobre la construcción del conocimiento histórico.

Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.

Moral laica: unidad nacional, amor patrio y justicia social.

Como indica el currículo, el contenido moral del *Texto* es laico. No se vincula a valores judeo-cristianos, sino a la vocación de unidad nacional, el amor patrio y la preocupación por la justicia. Veamos algunos ejemplos que explicitan dichas preocupaciones:

“La regionalización se ha mantenido, con modificaciones y ampliaciones, hasta el presente. Pero también había desde el principio, y aún existe hoy, una gran voluntad por mantenerse la unidad del país. Ese es nuestro compromiso” (Ayala Mora, 2011: 15).

“Con las profundas raíces indígenas, europeas y negras, se formó un Estado nacional, que el principio fue muy débil y excluyente, pero que a lo largo de los periodos fue consolidándose como una comunidad cultural y política de todos los ecuatorianos” (ibíd.: 21).

“Cuando conocemos la vida de nuestros padres, abuelos y otros seres queridos, tenemos motivos para quererlos más. Igualmente, cuando aprendemos cómo fue el pasado del Ecuador, encontramos más razones para amar a nuestra patria. Por eso es importante que estudiemos historia nacional” (ibíd.: 23).

“La historia nos enseña a identificarnos con nuestra patria y a defender la unidad de los ecuatorianos. Debemos combatir las injusticias que vienen del pasado y permanecen hasta hoy, y que

amenazan con dividimos. La unidad no puede darse si no hay solidaridad y distribución de la riqueza” (ibíd.: 39).

Como vemos, se considera que estudiar historia del Ecuador provoca en los alumnos un sentido de solidaridad con sus miembros y una identificación emotiva con el país, por diversos factores (que ahora *todos* estamos incluidos en él, que las luchas de antaño son similares a las actuales, que la culpa de la división la tiene la desigualdad social pero que podemos combatirla, o que el conocimiento genera cariño -?!-).

Otra reflexión sobre valores incluida en el *Texto* se vincula a la preocupación por situaciones de injusticia, subordinación o marginación que vivieron o viven ciertos grupos humanos. Esto se verifica, por ejemplo, en la atención prestada a las condiciones de vida de mujeres, afrodescendientes e indígenas a inicios de la república. A propósito de la abolición de la esclavitud, el *Texto* también expone que los afroecuatorianos siguen siendo víctimas del racismo, la pobreza y la discriminación, y en el *Cuaderno* se interroga quién debió haber pagado y quién recibido el dinero cuando esta relación acabó (pues el pago fue realizado por Urbina a los patrones).

Tal como lo sugiere el currículo, este contenido se combina con la descripción de procesos históricos, por lo que influye su interpretación. Volveremos sobre los efectos reales que parece tener la inclusión de valores patrios y de otro tipo en la enseñanza de la Historia, en el capítulo siguiente.

Lógica de la actividad II (libros).

Estrategias didácticas.

El *Texto* no recomienda ninguna estrategia para su lectura, pero sugiere actividades posteriores, que generalmente sirven para ordenar, analizar o ampliar la información presentada. Con objetivos similares, el *Cuaderno* plantea una mayor variedad de actividades. Sintetizaremos aquí las más comunes:

- a) Preguntas y actividades de tipo reproductivo.

Una de las actividades más comunes se vincula a responder preguntas, y muchas de ellas son de tipo reproductivo, es decir que su contestación se logra leyendo la

información brindada y copiándola⁵². Ubicamos aquí también otro conjunto de actividades que sirven para ordenar información pero continúa en el nivel reproductivo; generalmente se solicita completar ciertos datos en organizadores gráficos⁵³.

b) Preguntas y actividades para analizar e interpretar la información.

Un segundo conjunto de actividades solicitan avanzar un poco en el uso o apropiación del conocimiento, para lo que plantean sistematizar información, imaginar situaciones, juzgar acontecimientos o posicionarse respecto de algo. Generalmente, para realizarlas no es suficiente copiar la información proporcionada, se requiere una interpretación de la misma o una pequeña búsqueda de datos⁵⁴. Aquí podríamos ubicar también aquellas que proponen comparar situaciones del pasado con situaciones paralelas del presente⁵⁵.

Por otro lado, también encontramos actividades como la elaboración de collages, maquetas, o dramatizaciones que, por estar estrictamente regladas en su uso de la información (se especifican todos los elementos que deberán incluirse) y no requerir de mayor análisis o interpretación del contenido, ubicamos en este segundo nivel⁵⁶.

⁵² Ejemplos de este tipo de preguntas son: (i) ¿Por qué la Costa prefería comprar productos extranjeros?, cuando en el texto dice “Por dificultad de comunicación, Guayaquil y otros lugares de la Costa preferían comprar en el exterior productos alimenticios...” (Ayala Mora, 2011: 17), o (ii) ¿Cuáles fueron las contradicciones en la obra de García Moreno?, cuando en el texto dice “...el proyecto garciano... descansaba sobre una contradicción. Por una parte, impulsó la modernización y consolidación estatal, estimuló la producción y el comercio, desarrolló la ciencia y la educación; por otra impulsó una ideología reaccionaria excluyente y represiva, con la dictadura clerical-terrateniente...” (ibíd.: 35)

⁵³ Por ejemplo cuando se pide (i) escribir los alimentos producidos en cada región, (ii) llenar la pirámide social y escribir las características de las clases sociales, (iii) completar el cuadro de los partidos políticos, según su tendencia, o (iv) registrar quién habitaba las ciudades, cómo era su comercio y transporte. Toda la información requerida se encuentra en el *Texto*.

⁵⁴ Por ejemplo: (i) Explica las consecuencias económicas, políticas y sociales que tuvo para el país la poca y mala comunicación entre regiones, (ii) explica las ventajas y desventajas de habernos nombrado Ecuador, (iii) compara los trabajadores de la sierra y de la costa, su trabajo, grupo étnico y condiciones de vida, (iv) determina por qué se dio el nombre de Carta Negra a la Constitución (de García Moreno), (v) analiza a quién beneficiaban las medidas tomadas por Urbina, (vi) identifica la tendencia política de dos personajes según sus palabras hacia García Moreno, (vii) contesta ¿Crees que los militares de la época constituyeron un grupo de poder?, ¿Piensas que el movimiento creado en Guayaquil en 1845 fue nacionalista?, ¿Por qué le parecieron a García Moreno útiles el concordato y la represión?.

⁵⁵ Algunos ejemplos son: (i) Coteja los ministerios y los poderes del Estado de inicios de la República con los de la actualidad, (ii) compara las diversiones de antes y de ahora, (iii) compara casas de antes y de ahora, (iv) elabora dos collages, uno con los votantes de antes y otros con los de ahora y sugiere a quién representaba el Estado, (v) compara dónde iban los fondos, quién tenía el poder y cómo eran las condiciones laborales antes y después de la república, (vi) usa la información sobre el injusto mecanismo de la deuda externa para aplicarla a una deuda familiar (compra de TV) y ver qué resulta.

⁵⁶ Se solicita, por ejemplo: (i) armar un collage con las actividades que realizaba la población, (ii) elaborar una maqueta que contenga caminos de herradura, puentes colgantes, tambos, arrieros, caballos, mulas y mercancías, y (iii) dramatizar un taller de artesanos donde unos fungen de aprendices y otros de oficiales y maestros, para comentar qué hacen y cómo se sienten.

c) Actividades para investigar y crear respuestas originales.

Un tercer grupo de actividades reúne aquellas que plantean preguntas o desafíos más complejos a los estudiantes, para los que necesitan usar datos del contenido trabajado pero también investigar por fuera del *Texto* o crear respuestas originales. Aunque son las menos numerosas, las relevamos por su potencia para generar aprendizajes⁵⁷.

En general, se atienden varias recomendaciones didácticas descritas en el currículo, como la comparación entre tiempos históricos distintos, la lectura de imágenes de la época y la priorización de la información vinculada al cambio histórico y procesos definidos (para no agobiar con datos poco útiles). En cambio, otras recomendaciones son menos atendidas, como la lectura y análisis en contexto de fuentes primarias, o el contraste de distintas perspectivas y fuentes sobre un mismo proceso.

Por otro lado, las distintas actividades propician la construcción de conocimientos históricos de distinto tipo. Las primeras (tipo reproductivo) parecen vinculadas a una noción cerrada y objetiva del saber, mientras las segundas (tipo analítico) van abriendo las puertas al carácter interpretativo, subjetivo y provisional de todo saber, y las terceras (de investigación y creación) parecen proponer ya una visión más compleja de dicho conocimiento, que contempla la recreación de su proceso productivo auténtico. En tal sentido, las actividades del segundo y tercer grupo son las que más acercan al estudiante a las tareas reales que afronta un investigador o historiador (que busca información, la procesa, analiza, contrasta, interpreta y presenta) y al tipo de saber que es el saber histórico académico.

No está de más mencionar que las actividades del primer grupo no son “malas”, sino que pueden propiciar ciertas ideas erróneas sobre el saber científico, a menos que se vinculen a otro tipo de estrategias didácticas como las planteadas en el segundo y tercer grupo. Si es así, hasta pueden servir para su mejor desarrollo. Si no lo es, los estudiantes probablemente se apropien de los contenidos curriculares de manera

⁵⁷ Algunos ejemplos son: (i) analiza por qué deberíamos ir, de la exportación de materias primas, hacia la de productos industrializados, (ii) busca en los periódicos noticias sobre la recaudación de impuestos en la actualidad e imagina en qué pueden invertirse, (iii) explica cómo entiendes la libertad de prensa, (iv) averigua sobre algún personaje afroecuatoriano sobresaliente y expón sobre él, (v) consulta a qué se dedicaban las mujeres de una época, (vi) busca ejemplos de producción realizada en talleres hoy, define sus ventajas y desventajas y compárala con otra forma de producción, (vii) escribe un editorial criticando a García Moreno, a propósito de su nueva Constitución, asumiendo que eres de un diario de oposición.

superficial y generen, simultáneamente, una noción errónea de la Historia académica y de las interpretaciones sobre el funcionamiento del mundo social.

La propuesta estatal: entre la vanguardia y el conservadurismo.

De la lectura del currículo vigente y los libros de texto deducimos las siguientes ideas, que describen cómo se debería guiar –idealmente- la construcción del conocimiento histórico escolar.

Por un lado, los documentos proponen la existencia de un mundo social complejo, cuyos procesos históricos sólo pueden comprenderse estudiando varias de sus dimensiones (económica, política, social, cultural) y niveles (nacional, internacional), que se desarrollan de forma simultánea e interconectada. En tal sentido, los hechos y procesos históricos aparecen, primero, como multi-causados, es decir, como resultado de varios y diversos factores –cuya influencia debe rastrearse en cada caso-, y segundo, como consecuencia de procesos estructurales y coyunturales, promovidos por la acción de diferentes colectivos sociales que coordinan y/o confrontan, y no por la acción de un sólo sujeto con poder instituido.

Estas características aparecen en el currículo y el libro de distintas maneras. Subrayamos aquí dos situaciones interesantes. En primer lugar, tanto el currículo como el *Texto* incluyen temas, reflexiones y conceptos que han estado generalmente excluidos de la enseñanza de la Historia a nivel escolar (aunque los conceptos deberían ser mejor desarrollados en miras a su comprensión), y que ayudan a complejizar el conocimiento, acercándolo a los saberes que efectivamente se desarrollan y distribuyen en la academia de Historia. Sin embargo, y en segundo lugar, aunque se contempla la descripción de distintas dimensiones y niveles, casi no encontramos en el *Texto* ejemplos de explicaciones históricas guiadas por un modelo de multi-causalidad, como sugiere el currículo (y en algunos casos no encontramos explicación causal alguna).

Consideramos que lo avanzado en el currículo y los libros es muy importante en relación a la necesidad de propiciar conocimientos históricos realmente vinculados al saber, la teoría y los conceptos de esta disciplina académica, aunque ciertamente extrañemos ciertas cuestiones (cuya introducción no es sencilla, lo sabemos). Por esto, y de manera general, postulamos que ambos materiales se basan y utilizan nociones de vanguardia sobre el mundo social y la Historia para definir sus contenidos académicos.

Por otro lado, comprendiendo que la forma como se presentan los contenidos escolares influye sobre su proceso de adquisición o construcción, no podemos obviar las recomendaciones didácticas generadas en los documentos. En general, ambos proponen un método de construcción activa del conocimiento donde los estudiantes sean protagonistas y generen aprendizajes significativos.

Esto incluye, entre otros aspectos, el desarrollo de desempeños auténticos, es decir, similares a los que llevan a cabo los profesionales del área. En relación a este punto encontramos una ambigüedad. Mientras algunas recomendaciones del currículo incluyen el análisis de fuentes primarias, la contrastación de distintas visiones sobre un hecho, y la comparación de tiempos históricos, no se encontraron en dicho documento actividades o sugerencias vinculadas a explicitar el proceso de construcción, cambio y validación de las narrativas históricas, debatir sobre *la autoría* de una tesis histórica, o usar el método de investigación para el estudio de problemáticas actuales.

Adicionalmente, el libro no considera seriamente las dos primeras recomendaciones curriculares en la mayoría de actividades planteadas (no se usan fuentes primarias, ni se refieren distintas versiones sobre un proceso), ni incluye referencias bibliográficas en sus afirmaciones/explicaciones históricas. Aún con estas limitaciones, debemos señalar que varias de sus actividades sí contemplan un trabajo analítico, interpretativo, creativo y en pocos casos indagatorio de los estudiantes, tal como lo recomienda el currículo.

Así, aunque los procesos históricos aparecen como complejos y multi-causados en muchas de las descripciones encontradas, la forma en que éstas son presentados a los estudiantes y muchas de las recomendaciones pedagógicas para trabajarlas no favorecen la construcción de conocimientos similares a los académicos. En cambio, en tanto no explicitan ninguna fuente ni trabajan sobre el proceso de construcción de dichos saberes, predisponen la construcción de un conocimiento histórico comprendido como objetivo, verdadero, descontextualizado, despersonalizado y reificado.

Es importante reconocer que muchos de los conocimientos que se enseñan en la escuela tienen dichas características, que resultan del proceso de transposición didáctica que sufren los saberes disciplinares para llegar al aula. Sin embargo, nos sorprende el mantenimiento de estos rasgos en el marco general de la propuesta estatal actual: aunque la descripción de los contenidos disciplinares que encontramos en el currículo y

libros de texto se vinculan a nociones vanguardistas sobre el área, las actividades didácticas sugeridas se contraponen a aquellas y (con sus excepciones) son más conservadoras –no trabajan aprendizaje basado en problemas, ni procesos sostenidos de investigación, ni usan fuentes en el aula, por ejemplo-.

En vista de lo anterior, destacamos como parte del currículo nulo (o excluido) de la enseñanza: a) la metodología histórica, que no aparece ni en la práctica ni en la reflexión escolar, y b) procesos, discusiones políticas y poblaciones que no están íntimamente vinculadas a los temas globales elegidos para el tratamiento de la Historia republicana (construcción nacional, laicización del Estado y relaciones productivas). Sabemos que la selección es un aspecto esencial en la construcción del currículo y los libros, pero, dadas sus consecuencias en la construcción del conocimiento histórico escolar y en la formación disciplinar, cognitiva y política de los estudiantes, es valioso indagar qué se incluye y qué se excluye de la enseñanza en el área.

Para terminar, destacamos otra característica conservadora del currículo (y del libro, que lo acata): se trata de la tendencia de incluir valores cívicos en la mayoría de bloques curriculares –también típica del proceso de transposición didáctica del área-. Estos valores están vinculados, centralmente, con la unidad nacional, el respeto a la diversidad, la democracia y la justicia social. El primero ha sido un motivo recurrente en la enseñanza de Historia desde inicios de la institución escolar, y los tres siguientes responden al contexto actual del sistema político, y pueden considerarse más novedosos.

En síntesis, consideramos que la actual propuesta estatal sobre la Historia y su enseñanza combina nociones y planteamientos conservadores (en términos de continuidad de lo anterior) y de vanguardia (que recogen la experiencia y aprendizajes de la disciplina académica). En el capítulo cuarto observaremos cuáles de éstos son mayormente recogidos en el aula, y en el quinto plantaremos nuestras hipótesis sobre las posibles causas de esta doble condición –conservadurismo y vanguardia-.

CAPITULO 3

La Historia soñada, una apuesta por retomar la Historia académica.

Siguiendo nuestro recorrido por el contexto de ideas que habitan los actores escolares (para comprender mejor el conocimiento histórico escolar que promueven o construyen), en este capítulo describimos los discursos de los académicos sobre la temática o “el conjunto de ilusiones e ideologías teóricas y prácticas que han pretendido renovar en los últimos veinte años la enseñanza de la Historia en la escuela” (Cuesta, 1997: 482). Tomamos el concepto de Historia soñada para denominarlos en conjunto.

Al igual que la Historia regulada, ésta se vincula a la primera etapa de transposición del conocimiento, pues influye en las grandes decisiones curriculares que definen el saber a enseñar. Pero su influencia llega mucho más allá. La Historia soñada impone o refuerza ciertas tradiciones didácticas en el área (sobre la Historia y su enseñanza), que los docentes luego utilizan para construir sus esquemas de percepción y acción cotidiana en la escuela. En otras palabras, contienen algunos de los más importantes de sus recursos culturales cercanos y disponibles.

La información presentada en este capítulo completa nuestra respuesta frente al primer objetivo específico de esta tesis que fue identificar los discursos y prescripciones sobre la Historia y su enseñanza que se encuentran en el currículo nacional, los libros de texto del área y los artículos de la Revista *ProcesoS*, para caracterizar el conocimiento histórico escolar que proponen. En el capítulo anterior se encuentra desarrollado lo correspondiente al currículo y libros de texto del área.

De la academia: Aula abierta, en una Revista Ecuatoriana de Historia.

Para caracterizar la Historia soñada revisamos los artículos publicados en la sección *Aula Abierta* de la Revista *ProcesoS*. Ésta es una publicación académica especializada en Historia, de circulación mensual, editada por la Universidad Andina Simón Bolívar (en adelante UASB), sede Ecuador, y auspiciada por el Taller de Estudios Históricos y la Corporación Editora Nacional (en adelante CEN). Desde su inicio, en 1991, han escrito para ella importantes académicos del país y extranjeros. Además de publicar avances de investigaciones históricas, temas de debate y reseñas de libros, la revista ha

reservado una sección en varios números para discutir cómo es y cómo debería ser la enseñanza de esta disciplina en la escuela, y para proponer recomendaciones.

La elección de estos artículos como fuente para la presente revisión responde tanto a la legitimidad de la revista en el ámbito académico nacional, como a la peculiar relación entre sus editores y el ME. *ProcesoS* es editada por la UASB, uno de los actores de mayor influencia en el proceso de elaboración del currículo vigente; pero además su rector, Enrique Ayala Mora, quien también ejerce de director de la revista y miembro de la CEN, es autor del *Texto* escolar que hemos revisado⁵⁸.

Además, el análisis de este tipo de fuente es valioso porque nos permite conocer el pensamiento legitimado por los académicos del campo de la Historia sobre la enseñanza escolar de su disciplina de especialidad, diversificando así las voces a las que estamos acostumbrados en el ámbito de la Historia soñada: las de pedagogos y didactas.

Los distintos artículos publicados en *Aula Abierta* no comparten iguales juicios o sugerencias, pues cada autor tiene un recorrido y una agenda que lo define. Lo que sí parecen compartir es: la preocupación por rescatar la epistemología de la Historia y sus características disciplinares, para enseñarlas en la escuela, y la necesidad de proponer una renovación didáctica que incluya el uso de conceptos, procesos y herramientas analíticas por parte de los estudiantes. A continuación reseñamos las ideas más importantes de sus trabajos y al final del capítulo proponemos dos modelos de trabajo didáctica identificados.

Lógica del contenido.

Bases teóricas subyacentes.

Vínculos con la investigación y el funcionamiento real de la disciplina.

La mayoría de autores se refiere al vínculo que debería existir entre la producción historiográfica y la historia enseñada en la escuela. Para los participantes del Congreso y Salazar (1991), dicho vínculo podría concretarse en el material bibliográfico usado.

Los historiadores exponen que en Ecuador se han desarrollado, desde los 80, numerosos trabajos que han consolidado una nueva corriente historiográfica, pero que ésta “solo ha llegado muy parcialmente al sistema educativo” (Varios, 1999: 138). Por

⁵⁸ Luego de que la CEN ganara el concurso público convocado por el ME para la confección de los libros.

ello sugieren a los actores del ámbito educativo que “Los planes y programas, así como los manuales y textos, deben recoger los resultados de la nueva investigación histórica” (*idem*), y al gremio de historiadores que “...debe propiciarse que esa investigación sea útil a las innovaciones curriculares, la elaboración de textos y la actualización de los docentes del país”. (*idem*)

En su estudio de los textos escolares, Salazar considera que la actualización de contenidos académicos es fundamental para mejorar su calidad. En sus palabras,

“La pobreza de contenidos viene en gran parte de la pobreza bibliográfica de los autores. La *bibliografía de los textos*, además de mínima es obsoleta... Por regla general, los autores no recurren a las fuentes originales, y desconocen por completo las revistas especializadas, donde precisamente se patentiza el avance de las ciencias” (1991: 89).

Si los textos escolares se basaran en bibliografía especializada, esto requeriría que sean renovados frecuentemente, y que sus contenidos sean reordenados siguiendo *las nuevas orientaciones teóricas* que surgieran en sus disciplinas de referencia (Salazar, 1991).

Otros autores enfatizan la necesidad de que la enseñanza incluya las posturas, metodologías y problemas de la Historia académica. La UASB lo ejemplifica cuando sugiere modificar el estudio de la llamada *historia universal*, que incluye sólo la historia europea, argumentando que en la actualidad esta disciplina postula la existencia de *múltiples historias* en detrimento de una *universal*, postura que asume la historicidad de las sociedades no europeas, combate las filosofías etnocéntricas y evolucionistas, y permite el estudio interrelacionado de distintas *historias* (Bustos, 1997).

Sobre los programas y textos que exponen la Historia del Ecuador, Bustos expone que la presentan “como una sucesión mecánica de épocas, en unos casos, y modos de producción, en otros” (*ibíd.*: 102). La primera se basa en el estudio de *grandes personajes* y la segunda en un “inalterable esquematismo teleológico de los modos de producción” (*idem*). Pero ambas reproducen una especie de etnocentrismo cultural y no incluyen “contenidos indispensables para que el educando pueda acceder a la comprensión de la historicidad de algunas de las más importantes problemáticas del Ecuador contemporáneo”, como la diversidad social, étnica y regional del país (*idem*).

Otro factor que influye el contenido, señala Bustos, es la opción didáctica; el uso de resúmenes, por ejemplo, genera una doble confusión sobre la Historia. Primero, promueve una visión errónea de la disciplina, pues tiende a confundir nuestro saber

sobre la historia con la *historia-acontecer*. Esto importa porque “...los así llamados hechos cambian en función de las preguntas implícitas o explícitas que estructuran cualquier narrativa histórica, incluyendo ...manuales y textos” (ibíd.: 103). Segundo, la combinación entre estos resúmenes y la extensión de los programas, “ha llevado en la práctica a desvincular el mundo contemporáneo de su devenir” (ídem) y generalmente deja fuera a la historia contemporánea, “acentuando el hiato pasado-presente” (ídem).

Zaragoza también sostiene la necesidad de diferenciar la Historia del pasado; como toda ciencia “...la Historia es, al mismo tiempo, un discurso coherente sobre el pasado y un conjunto de metodologías de investigación” (1995: 132). Su peculiaridad radica en que “es, tal vez, la que oculta con mayor encono su propia metodología y se presenta como un saber inalterable y acumulativo” (ibíd.: 133). De esto resulta otro ocultamiento, el de su historicidad, que convierte a la Historia en un dogma – anticientífico-. Entre sus causas están: (i) la función de justificación política que se le otorgó, (ii) la complejidad y ambigüedad de su epistemología, (iii) la escasa preparación de los docentes, su falta de hábitos de investigación y su avidez por trabajar con síntesis y modelos estructurales, y (iv) el mal uso dado a las teorías psicológicas y didácticas, causado por la complejidad de la disciplina y la falta de entendimiento sobre la construcción del pensamiento socio-histórico en los estudiantes⁵⁹ (Zaragoza, 1995).

Para este autor, la investigación histórica debe ser objeto de reflexión y uso por parte de los alumnos. Sólo así podrán ellos comprender y analizar críticamente la Historia en tanto ciencia, los relatos del pasado, y las teorías, métodos y modelos que los sustentan; al tiempo que crean preguntas históricas e intentan resolverlas. Si esto no sucede, y se sigue omitiendo de la enseñanza el uso del método de investigación histórica y la reflexión sobre la dimensión historiográfica del pasado, la Historia seguirá apareciendo ante los alumnos como un dogma, como un “mero discurso elaborado”, ante el cual no cabe más “que la memorización y/o el olvido” (ibíd.: 134).

Para terminar, relevamos la tesis de Terán sobre *falta de identidad de la historia escolar*. Para ella, ésta se origina en la formación docente, que entrena a los profesores

⁵⁹ Sobre esto, Zaragoza expone que “...muchos profesores capaces de iniciar al alumno a la metodología activa de la Geografía o de la Química retroceden en la Historia al método dogmático-explicativo. El profesor, perplejo, no se plantea la especificidad de la Didáctica de la Historia, al no captar la singularidad de la construcción del pensamiento socio-histórico del adolescente” (1995: 134).

en ciencias sociales (historia, geografía y cívica) y otorga preeminencia a las materias didácticas en detrimento de las disciplinares. Esto genera una *excesiva pedagogización* de la carrera que, paradójicamente, impide “el desarrollo de metodologías de enseñanza acordes con el campo epistemológico propio del saber histórico” (Terán, 2004: 142).

La cercanía de los autores reseñados con la academia y la investigación histórica nos permite entender la naturaleza de sus críticas y propuestas. En ellas se postula la necesidad de otro modelo de transposición didáctica, que contemple como parte de la enseñanza aspectos medulares de la práctica histórica por fuera de los discursos sobre el pasado. Se trata especialmente de su método, referentes bibliográficos, posturas teórico-filosóficas (en el caso del etnocentrismo), y vinculación con el presente. Para los autores, estos aspectos deberían ser parte del contenido curricular pero adicionalmente deberían guiar las decisiones pedagógicas de los docentes.

En esta última preocupación se evidencia lo que hemos dicho antes, como parte de nuestro marco teórico: la forma como se enseña un contenido afecta su proceso de construcción y repercute sobre el conocimiento final alcanzado. Por ello Bustos (1997) critica tanto el uso de resúmenes como metodología de enseñanza de la Historia y Zaragoza (1995) insiste en la necesidad urgente de trabajar con el método de investigación histórica en las aulas. De lo contrario, parecen acordar los autores, la Historia se confunde con el pasado, las interpretaciones académicas se vuelven dogmáticas (verdaderas, despersonalizadas, objetivas y estáticas) y la materia escolar pierde todo sentido de utilidad real.

En general, la propuesta es muy interesante pues permitía a los estudiantes ir más allá del discurso histórico elaborado (que a muchos no interesa) para desarrollar habilidades que pueden ser transferidas a otras áreas del saber y de la vida cotidiana, y/o para entender el sentido, las condiciones y la utilidad de los conceptos y reflexiones históricas. Pero su real aplicación en el aula depende, entre muchas otras cosas, de la adecuada preparación de los docentes en el área de Ciencias Sociales, algo que ha sido relegado a segundo plano en muchas propuestas de formación docente (o a *tercer plano*, dado que áreas como matemáticas y lengua por lo general reciben mayor atención).

Vinculación con la actualidad.

A este aspecto se refieren los autores cuando trabajan alrededor de la significatividad de los aprendizajes. Terán plantea la necesidad de "enseñar contenidos significativos en forma significativa" (2004: 149), lo que implica, por un lado, definir unos cuantos ejes conceptuales para reorganizar los contenidos curriculares "en términos de una trama explicativa" (idem) entre ellos, y, por otro, "...generar espacios que promuevan la reflexión a partir de los propios intereses del alumno y no de situaciones `frías' y con pretensiones intelectualizantes" (Samaniego, 1992: 138).

En la misma línea, volver significativos los aprendizajes históricos también requiere mantenerlos en permanente vinculación explicativa con situaciones actuales. En este sentido, Samaniego (1992) recomienda alejarnos del esquematismo cronológico, para profundizar en los vínculos entre el pasado y el presente. Samaniego y Landazuri argumentan que no se debe estudiar el pasado por el pasado, sino en función del entendimiento del presente, de lo que nos pueda decir sobre la gestación del presente.

Adicionalmente, Terán (2004) y Zaragoza (1995) enfatizan la importancia de trabajar con los saberes previos de los estudiantes, tanto sobre el presente como sobre cuestiones del pasado. Terán expone que su consideración en el proceso favorece a la significatividad de los aprendizajes, y coincide con Zaragoza, en que es objetivo de la enseñanza organizarlos o modificarlos, si es necesario. Para esto último, Zaragoza recomienda "...intentar demostrar científicamente sus incoherencias internas" (p. 139). También sugiere trabajar en que existen diferentes formas de aproximarse a la realidad (científica, poética, religiosa), donde ciertos conceptos tienen más o menos cabida.

Valores o "contenido formativo" vinculado a la enseñanza de la historia.

El desarrollo de valores vinculados a la consolidación del Estado (identidad nacional) y la formación ciudadana ha sido una finalidad de la enseñanza escolar de la Historia desde inicios del s. XX. Aunque hoy su formulación haya variado, podemos corroborar su vigencia en varios de los trabajos aquí recogidos. Los participantes del Congreso Ecuatoriano de Historia (CEH), por ejemplo, proponen

“...la necesidad de reconocer a esta disciplina como instrumento importante para el **fortalecimiento y consolidación de valores ciudadanos críticos y participativos en los intereses nacionales**; y en este sentido, analizar el problema de la enseñanza de la historia y

su aporte a la construcción de una cultura de paz e integración”
(CEH, 1998, en Taboada, 1999: 144, énfasis añadido).

En la misma línea, se considera la historia, como “...uno de los ejes de la identidad de los pueblos” y se recalca su utilidad para aportar al mantenimiento de un proyecto nacional viable (Varios, 1999: 137). Otros autores, como Mena (1998), Bustos (1997), Terán (1994) y Landázuri (1993) también incluyen propósitos actitudinales o identitarios en la enseñanza de la historia, pero plantean su convivencia con finalidades cognitivas y presentan algunas recomendaciones para lograrlo. Terán escribe:

“Existe un consenso hoy respecto a que la enseñanza de la historia debe... plantearse el doble propósito de contribuir tanto a la comprensión de la realidad social presente, buscando explicarla desde el pasado, como de aportar, en calidad de fuente axiológica, a los procesos de constitución de las identidades culturales, locales, regionales, favoreciendo al mismo tiempo un sentido de pertenencia, solidaridad y compromiso con el destino de la humanidad...” (Terán, 2004: 141).

Por su parte, Landázuri considera que la Historia es “una disciplina esencialmente formativa” cuya tarea principal es la de motivar al futuro bachiller “a ser de una cierta manera y a pensar de un modo que difícilmente adoptaría quien nunca la hubiera estudiado” (1993: 118). Dicho *modo de ser* tiene componentes morales y cognitivos, que se expresan en objetivos formulados por el autor: por un lado, fomentar un sólido patriotismo y la solidaridad y la comprensión internacionales⁶⁰, y por otro, lograr una comprensión y compromiso más profundos con la realidad contemporánea y desarrollar capacidad de síntesis, sentido crítico, respeto por la verdad, y honestidad intelectual.

Una línea similar tiene el documento base presentado por la UASB al ME para fundamentar su propuesta de programas de Historia, en el marco de la Reforma del Bachillerato (años 90), que define como propósito del estudio de la Historia a este nivel

“Favorecer en el estudiante la comprensión de la historia en términos explicativos, mediante el concurso de un conjunto de operaciones intelectuales y del manejo de una serie de conceptos básicos (históricos y sociales) que se articulan entre sí gracias a proposiciones que establecen el nivel de dominio del contenido” (Bustos, 1997: 109).

⁶⁰ En este sentido, considera como objetivos de la enseñanza (i) crear una conciencia nacional o un sentido de pertenencia a la comunidad política imaginada, con cuyos miembros se “comparte una historia común, que crea lazos invisibles pero fuertes, que pueden ser identificados, asumidos y transformados en actitudes solidarias” (Landázuri, 1993: 119), y (ii) fomentar la solidaridad internacional, a partir de la identificación de los rasgos y problemas comunes.

Para lograr la comprensión de conceptos y el desarrollo de *habilidades explicativas y argumentativas* propias de la Historia, se “debe potenciar el desarrollo del pensamiento, a través del ejercicio de varias operaciones intelectuales fundamentales”⁶¹ (*ibid.*: 104). Estos propósitos se validan con una tesis de psicología cognitiva, que establece que en esta etapa etaria se desarrolla el pensamiento formal o hipotético-deductivo, que permite acceder al científico⁶². Pero la propuesta contiene también propósitos *actitudinales*, vinculados a la construcción de identidades, el ejercicio de la ciudadanía, y la capacidad de los sujetos para construir su presente y futuro. En síntesis,

“...se preocupa de favorecer la comprensión y la sensibilización del estudiante respecto a las dimensiones éticas y sociales que implican un ejercicio responsable y solidario de la ciudadanía; así como la comprensión, sensibilización y valoración del pluralismo ideológico, de la diversidad cultural, y de la problemática de la identidad nacional y subregional” (Bustos, 1997: 105).

Mena, por otro lado, aunque coincide con la utilidad de la Historia para la creación de identidades nacionales, critica la persistencia de una historia nacional heroica creada sólo para generarla, que terminó transformando “La historia... en un texto de cívica” (Mena, 1998: 163). Su propuesta es desaparecer dicha Historia heroica para permitir el desarrollo de otra –moderna-, que no tenga finalidades por fuera de su mismo desarrollo, ni se considere juez de la bondad o maldad de los actores. Así, se podrá construir, con los estudiantes “un análisis con menos calificativos, que ahonde más en la complejidad de los hechos, que no busque crear héroes y que, si los encuentra, guarden las proporciones que los acontecimientos les dieron y nada más” (*idem*).

Landázuri (1993) coincide con Mena en que la misión de la Historia “no es la de juzgar, sino la de comprender y explicar” (Landázuri, 1993: 119), por lo que considera inconsistente e inapropiada “la figura del historiador como juez (el ‘Tribunal de la Historia’) que dicta sentencias inapelables sobre personajes, pueblos y épocas” (*idem*). Debemos, primero, diferenciar esta postura de estrategias didácticas que planteen a los estudiantes ejercicios de empatía histórica y juicio desde un cierto contexto o con cierta información. Creemos que no se trata de eso. Lo que se critica es la enseñanza de una

⁶¹ Como son la conceptualización, supraordinación, isoordinación, infraordinación y exclusión, las inferencias (inducción, deducción, abducción) y el razonamiento complejo (Bustos, 1997).

⁶² El pensamiento formal permite, por ejemplo, la comprensión del concepto de tiempo –eje del análisis histórico- conformado por varios conceptos menores como secuencia, sucesión u ordenamiento; duración o continuidad; cambio o ruptura; periodización; simultaneidad, irreversibilidad; progreso (Bustos, 1997).

Historia donde todo sea objeto de juicio y se utilicen materiales llenos de calificativos morales, en detrimento de una Historia explicativa.

Desde otra preocupación, Terán (2004) enfatiza la importancia de incluir las nociones de paz e integración como parte del estudio Historia, pero su apuesta se vincula más con la forma de enseñarla que con sus contenidos específicos, pues

“La misma metodología de enseñanza puede crear escenarios participativos y democráticos, en la medida en que el diálogo, la pregunta, la discusión sean los recursos didácticos por excelencia... No hay que olvidar que tradicionalmente la enseñanza de la historia se ha reducido a un simple ejercicio del autoritarismo y la verticalidad, en la medida en que la memorización de las versiones oficiales e incuestionables del pasado ha sido la característica de la "metodología" empleada en el aula” (Terán, 2004: 151).

Sobre los contenidos, considera que el estudio de diversas historias y contra-historias, permite desarrollar actitudes tolerantes y empáticas con los *otros* y desacreditar visiones localistas o etnocentristas. Además, sugiere trabajar la noción de protagonismo histórico, para romper con la idea de inevitabilidad de la historia y aprender que los actores sociales pueden propiciar cambios en la dirección de los procesos históricos. Esto, “además de impulsar la agencia histórica, permite que los niños ingresen en el complejo mundo de la causalidad histórica, sopesando su propio protagonismo” (2004: 152). En esa misma línea, que vincula contenidos cívicos y cognitivos, estimula el uso de la fechas cívicas para enseñar Historia, investigando o trabajando sobre lo celebrado.

Como vemos, los autores no proponen expulsar el componente valorativo de la enseñanza de la Historia; una inclusión que ha resultado de su inserción al circuito educativo, como resultado de la transposición didáctica. Sin embargo, no contemplan únicamente valores vinculados a la nacionalidad/nacionalismo sino también a la democracia y la paz, y los expanden a consideraciones metodológicas y no sólo de contenido. Este planteamiento es muy interesante porque, como insiste Jackson desde 1968, las formas escolares, relaciones, y prácticas recurrentes que se desarrollan en las aulas –que él denomina currículo oculto- también enseñan, y quizás lo hacen de manera mucho más efectiva que los contenidos del currículo explícito u oficial.

Finalmente, vale mencionar que la reflexión sobre valores no implica la construcción de una Historia moral o moralista. Al contrario, los autores defienden el mantenimiento de una Historia explicativa, que se complementa con aspectos éticos o

morales –desde la reflexión y la metodología- pero insisten en la necesidad de que éstos no anulen los fines cognitivos de la enseñanza (como a veces parece suceder).

Lógica de la actividad.

Estrategias didácticas.

De la memoria a la actividad productiva, de la descripción a la explicación.

Tres autores dan su visión de cómo es efectivamente la enseñanza mientras escriben. Samaniego (1992) argumenta que la práctica docente más reiterada es tomar “...el contenido como fin último (interesa “aprender” mecánicamente fechas, nombres de personajes, biografías)” (p. 135), en vez de usarlo como medio para desarrollar destrezas. Elección metodológica que se vincula, “...en gran medida, con la concepción y valoración de la realidad que tiene el docente” (*idem*).

En este mismo sentido, Bustos (1997) expone que la enseñanza de la historia se realiza frecuentemente en “términos descriptivos, concebida en términos fideistas, cuya principal herramienta de aprendizaje ha sido la memorización” (p. 107). Por su parte, Mena (1998) caracteriza la historia enseñada como “... 'acontecimental' en el sentido de relatos descriptivos, cronológicos, sin llegar a señalar y analizar los móviles, los resortes ocultos que determinaron esos acontecimientos” (p. 161). En contraposición con estas prácticas, cada autor plantea diversos métodos y estrategias para el trabajo de aula.

Samaniego y Landázuri plantean la necesidad de convertir a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje, mediante estrategias que propicien su participación en clases y en la construcción del conocimiento. Esto implica promover “espacios didácticos donde el alumno descubre hechos y como tales, los interioriza y relaciona con otros” (Samaniego, 1992: 137) y la transformación del rol del docente, quien debe ser “...guía, director o facilitador de ese proceso, no el dispensador principal o único de la información” (Landázuri, 1993: 120).

Pero no todos los *métodos activos* han funcionado, como exponen Bustos y Zaragoza. Para Zaragoza (1995), la renovación didáctica asociada a la escuela activa – iniciada en España en los años 70- centró la mayoría de sus esfuerzos en “motivar, interesar, apasionar al alumno, por un lado, y por otro despertar su conciencia política”, y olvidó que, en la Historia, “el conocimiento y la práctica de la investigación va indisolublemente ligado a la construcción del pensamiento socio-histórico” (p. 135).

Además, sus estrategias seguían excluyendo las fuentes históricas del proceso de aprendizaje. Como resultado de esto, las metodologías activas terminaron creando

“...en el alumno una confusión entre hipótesis, fuentes y estructuras conceptuales, con lo que se trivializaba la metodología histórica. Se trataba, en esencia, de resumir y contraponer diversas opiniones o de explorar los hechos por procedimientos empáticos, no de aproximarse a la ciencia histórica” (*idem*).

Una opinión similar tiene Bustos sobre la escuela activa. Para él, a pesar de sus buenas intenciones, sus estrategias no lograron superar los problemas de la escuela tradicional,

“Por el contrario, en ocasiones los intentos de incentivar la curiosidad y la investigación han degradado el nivel de comprensión del estudiante, convirtiendo las tareas escolares en pesquisas intrascendentes y/o actos de transcripción textual mecánica” (Bustos, 1997: 103).

En síntesis, ambos consideran que muchas actividades desarrolladas en este marco resultaron en un activismo carente de contenidos y lejano a la investigación histórica rigurosa, generando *pobres resultados* educativos. Algo que pudo deberse a su implementación más que a sus lineamientos originales⁶³. De cualquier manera, la alarma parece haber calado en unos cuantos, pues varias de las propuestas aquí revisadas, que valoran la construcción de aprendizajes significativos, enfatizan también el trabajo conceptual y el desarrollo de destrezas vinculadas a la disciplina.

Sobre el trabajo para la comprensión conceptual, Terán recoge la necesidad (y el reto docente) de plantear “un balance entre comprensión de contenidos y desarrollo de las habilidades intelectuales que hacen posible la asimilación de los primeros” (2004: 150). Esto ayudaría a los alumnos a aprender las categorías y conceptos clave usados por los historiadores para preguntarse sobre el pasado e interpretarlo, algo que parece indispensable para comprender cabalmente los procesos históricos (Mena, 1998).

En el mismo sentido, Zaragoza considera como falso el dilema entre enseñar conceptos o contenidos. Para él “...hay una relación íntima de funcionalidad recíproca entre ambos, y solo puede llegarse a los conceptos o estructuras a través del análisis y manipulación de los hechos observables” (Zaragoza, 1995: 140). A esto debe sumarse

⁶³ Según Bustos, en su implementación se verificó una “confusión entre aprendizaje activo y aprendizaje significativo, (y) la ausencia de un enfoque teórico-metodológico pedagógico consistente” (1997: 103).

una reflexión sobre dicho marco conceptual, que ayude al estudiante a comprender que aquel es “un constructo humano *a posteriori* y sujeto a modificaciones” (ídem).

Estas preocupaciones están íntimamente relacionadas con la necesidad de enseñar una Historia “concebida en términos explicativos”, es decir, “una historia para pensar, y cuya principal herramienta de aprendizaje debe ser el razonamiento y el desarrollo de operaciones intelectuales” (Bustos, 1997: 107).

Estrategias didácticas recomendadas para presentar y usar el conocimiento.

Relevamos aquí cinco estrategias sugeridas por los autores para la buena enseñanza de la Historia: lectura, exposición, investigación, escritura y trabajos grupales creativos.

La primera es la lectura, por lo que empezaremos reseñando el diagnóstico hecho por Salazar (1991) de los textos escolares ecuatorianos. De su análisis resultan dos críticas fundamentales, una preocupante falta de actualización y la mala calidad de sus contenidos. Sobre lo primero, postula que la negligencia o falta de esfuerzo de los autores, el poco interés de maestros y estudiantes, y la mala selección o ausencia de control del ME, han permitido la permanencia de textos desactualizados, algunos convertidos en *best sellers*, que se venden por décadas sin cambio alguno. En su diagnóstico sobre la mala calidad del contenido se incluye una defectuosa redacción, su carácter puramente descriptivo (sin miradas críticas y/o explicativas), la falta de priorización de lo fundamental (mientras se enfocan cuestiones menos relevantes) y escasa bibliografía especializada de referencia.

Ante esto, Salazar sugiere al ME una *transformación radical*. En concreto, aconseja que se definan parámetros que guíen la elaboración de los textos escolares, la misma que debería encargarse a “...grupos de especialistas de los diferentes campos del saber, acompañados de pedagogos que se encarguen del ordenamiento pedagógico de los materiales”, y un equipo editorial para “...pulir el idioma, aliviar el tono oscuro de la discusión académica, y hasta graficar los textos...” (1991: 89). Por último, el autor sostiene que en el país hay miles de intelectuales capaces de asumir dicho trabajo con eficiencia y entusiasmo, pero que falta voluntad política para afrontar este cambio.

Samaniego (1992) y Landázuri (1993) se suman a la constatación sobre la escases de *buenos libros* para el trabajo escolar, adecuados a las edades o niveles de los estudiantes, actualizados, bien diseñados y correctamente escritos. Landázuri considera que “Con frecuencia no hay buenos libros de texto” o que éstos no están al alcance de

los estudiantes por su costo (1993: 121), mientras Samaniego (1992) caracteriza a la mayoría de estos materiales como *aberrantes*. Mena (1998) también los critica, pero por ser “aburridos, prosaicos, sin gracia literaria” (p. 159), cuando podrían explotar el lado artístico de la narración histórica, que permitan al estudiante *gozar* su lectura.

Pese a esto, Samaniego argumenta que si buscamos “potencializar un aprendizaje dinámico de la Historia, que promueva la reflexión lógica y la curiosidad investigativa, no es posible enseñar en clase sin el apoyo de textos” (Samaniego, 1992: 138). Su recomendación a los docentes es construir o seleccionar materiales de lectura para usar en clases; en ellos aconseja incluir problemas o preguntas y sus contextos, y utilizar formatos variados y poco convencionales (diálogos, anécdotas, fragmentos literarios), para fomentar el interés de los adolescentes. Además, resalta la importancia del acompañamiento durante el proceso de lectura, que asegure la comprensión.

Landázuri también considera fundamental la lectura para el logro de varios objetivos de la enseñanza del área: desarrollar capacidad de síntesis (evaluar y priorizar datos, y crear una imagen coherente del problema) y desarrollar sentido crítico, respeto por la verdad y honestidad intelectual. A la constatación de que “El estudio de la historia está lleno de verdades incompletas, de datos contradictorios, de conclusiones polémicas” (1993: 118) sigue la necesidad de que los estudiantes lean distintos textos para poder formarse un criterio sobre el proceso histórico estudiado. El trabajo docente frente a este reto debe ser: primero, definir qué información puede ser adquirida por los estudiantes mediante la lectura; segundo, seleccionar qué fuentes de información deben ser usadas por los estudiantes (o crearlas), tomando en cuenta su pertinencia pero también su acceso; tercero, elaborar una *guía de lectura* que indique “desde las páginas que los estudiantes deben leer hasta las preguntas que deben ser capaces de contestar” (Landázuri, 1993: 22), y cuarto, evaluar el trabajo realizado, tanto para reconocer el esfuerzo de los alumnos, como para corroborar “si todos leyeron y comprendieron, si existe algún problema especial, si se deben modificar los siguientes trabajos...” (ídem)

No todos los materiales de lectura parecen ser positivos para el aprendizaje. Bustos (1997) critica la práctica generalizada, aunque considerada óptima en algunos espacios escolares, de “...proveer al alumno de un ‘buen resumen’, tan exhaustivo como sea posible, ajustado a los contenidos que el programa oficial señala” (p. 103). La consecuencia de esto ha sido la incorporación de una perspectiva enciclopédica y

memorista en la enseñanza que prioriza, quizás sin quererlo, "...la memorización de fechas, nombres de personajes, lugares, obras, batallas, tratados, etc., que más temprano que tarde el estudiante olvida con gran alivio" (*idem*).

Desde otra preocupación, Zaragoza crítica el uso del *análisis de textos* como estrategia central o exclusiva de enseñanza de la historia, pues

"...falsea también la metodología histórica al reducir todo el oficio del historiador a resumir, sinterizar y evaluar unos textos fragmentarios y aleatorios, a la luz del enfoque teórico expuesto en clase o en el libro (...) es evidente que la Historia no consiste en "comentar" fragmentos que caen en nuestras manos, ni en seleccionar aquellos textos que mejor confirman nuestras suposiciones, sino en plantear hipótesis, comprobarlas, elaborar y re-elaborar modelos" (Zaragoza, 1995: 136).

Para Zaragoza, cuando el estudiante, que ha observado el método experimental en otras materias, se acostumbra únicamente a *comentar textos* en el área de CCSS, concluye que la Historia no contiene actividad científica y que leer textos sólo sirve para ampliar o aclarar lo dicho por el docente o el manual. En sus sugerencias didácticas, la lectura tiene un espacio privilegiado, pero siempre como parte de un proceso de investigación.

La segunda estrategia didáctica abordada es la exposición docente de contenidos, muy común en clases de Historia. Sobre ella vuelve Samaniego para recomendar su transformación. Según el autor, la exposición es útil si sirve para "motivar el diálogo, debate y reflexión sobre un problema propuesto" (1992: 137). Para lograrlo, recomienda iniciar la exposición con *preguntas problematizadoras*, recoger las ideas o reflexiones preliminares que generen los estudiantes y luego organizarlas y traer información que la fundamente. Así, "La clase expositiva... puede volverse un ejercicio colectivo de 'construcción' de un contenido'" (*ibid.*: 138).

Landázuri, en cambio, es más escéptico sobre el tema y escribe que "los métodos simplemente expositivos no son apropiados para lograr los objetivos formativos del estudio de la historia" (1993: 120). Según el autor, aunque sus resultados dependen del docente que la aplica, su práctica conduce con frecuencia "al memorismo, al verbalismo y al aburrimiento" (*idem*). Lo que genera, a su vez, que la mayoría de estudiantes termine desinteresado por la materia u *odiándola*, sin entender el sentido de estudiarla, y una minoría memorice una gran cantidad de datos, que definirá su éxito en la materia.

Pero la exposición no tiene que ser tarea o responsabilidad exclusiva del docente. Landázuri nos recuerda que los estudiantes también pueden exponer sus ideas

en clases, algo que recomienda. Si la pretensión es que el estudiante asimile la información presentada, escribe Landázuri, "...se necesita que reflexione sobre ella y formule los resultados de su pensamiento. La primera y más elemental manera de cumplir ese proceso es pidiéndole que hable sobre el tema" (1993: 122). Las formas de hacerlo pueden variar: exposiciones personales o grupales sobre un tema, debates o discusiones sobre un asunto, conversaciones con el docente, etc.; estrategias que deben ser cuidadosamente planificadas, organizadas, moderadas y evaluadas por los docentes.

La tercera estrategia didáctica es la escritura, y se vincula íntimamente con la anterior. Landázuri (1993) recomienda solicitar a los estudiantes trabajos escritos que se constituyan en *desafíos intelectuales* o *experiencias altamente formativas* para ellos. El autor considera que hay que vencer los obstáculos y habituar a los estudiantes a escribir, considerando en la consigna de trabajo las condiciones concretas de cada grupo (edad, capacidad, experiencia e intereses). La tarea del docente radica en definir sobre qué temas escribirán, qué características tendrá el trabajo, cuántos y quiénes lo realizarán y qué tipo de fuentes podrán o deberán utilizar; además, deberá evaluar los trabajos.

La cuarta recomendación didáctica viene de la mano de Zaragoza (1995), quien considera indispensable *iniciar* a los estudiantes en la investigación histórica. Para el autor, el objetivo no es convertir a los estudiantes en historiadores, ni expulsar la *información elaborada* (textos de Historia) del trabajo de enseñanza; pero sí se pretende que los alumnos comprendan las características de la Historia, sus conceptos y su método, mediante el desarrollo personal de procesos de investigación (que no necesitan ser inéditas). Aunque se debe permitir la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, el docente tiene un rol central de mediación en esta actividad, que consiste en coordinar los objetivos, las fuentes y la metodología de trabajo, y en ayudar a elaborar las variables, hipótesis, explicaciones, causación y argumentación histórica.

Adicionalmente, Zaragoza argumenta que trabajar en base a las preguntas o preocupaciones de los estudiantes los compromete emotivamente, pues "...sitúa el punto de partida de la investigación en (su) universo afectivo, social y cultural" (1995: 138), al tiempo que les permite observar la utilidad de la Historia para la actualidad.

Terán (2004) también incluye la indagación como una estrategia de trabajo con los más pequeños; como parte de la "didáctica del medio", se recomienda que los niños realicen, en su entorno más inmediato, "pequeñas investigaciones que permiten hacer

inferencias sobre fenómenos sociales puntuales y procesos históricos vinculados a ellos” (p. 147). Las limitaciones de esta experiencia pueden ser: la pérdida de *horizontes* más lejanos de la experiencia social (nacionales, universales) y la dificultad de vincular esta experiencia local con la formulación de generalizaciones o conceptos explicativos.

La quinta y última estrategia se vincula a actividades grupales. En relación a ellas, Samaniego (1992) recomienda no limitarlas a contestar un cuestionario o resolver una cuestión. Sugiere, en cambio, combinar actividades cognoscitivas con otras creativas, como “trabajar con dibujos, pintura, expresión corporal” (p. 138), o imaginativas, como relacionar hechos históricos con figuras o colores (y argumentarlo) o escribir historias con situaciones contrafácticas. Al finalizar una unidad, también se pueden plantear *proyectos libres* que permitan una interpretación global de lo estudiado mediante el uso de medios como el teatro, radio, títeres, collage, etc., resguardando que no se trate de la mera repetición de información leída (Samaniego, 1992).

Terán (2004) sugiere también usar actividades creativas para trabajar con los más chiquitos, como simular o dramatizar el pasado. Esto permitiría, “...a través de la imaginación, salvar en algo las enormes brechas entre el pasado y sus posibilidades reales de abstracción y, por lo tanto, de comprensión” (Terán, 2004: 147). Estas actividades, así como la recreación de aspectos del pasado cercanos a las experiencias infantiles (como la amistad o la familia), permiten acercar los procesos históricos a los niños, aunque queda por resolver cómo vincularlas con las explicaciones complejas que otorga la Historia sobre el pasado (Terán, 2004).

Dinámica de interacción.

La relación pedagógica en la escuela: exámenes, didáctica y tiempos.

La relación pedagógica aparece marcada por factores como la dinámica de enseñanza y la forma de evaluación de la materia. Según Landázuri (1993), los docentes de Historia en Ecuador suelen usar métodos expositivos, que nacen “de la premisa de que el profesor es el que sabe y su papel es el de enseñar, mientras que el alumno no sabe y su obligación es la de aprender lo que el profesor le enseñe” (p. 120). Como ya hemos visto, el autor considera que esto conduce al memorismo, al aburrimiento, y a que los estudiantes “no se interesarán por la historia o terminarán odiándola, porque no comprenden qué sentido tiene su estudio” (ídem). En cuanto a la evaluación, esta

consiste, con frecuencia, en la memorización de *listas de nombres y fechas*, que “han sido en demasiadas ocasiones el terror de los estudiantes y, a veces, el instrumento del ‘control’ o la venganza en manos de algunos profesores” (*ibid.*: 117-118); *sistema de medida del éxito* que se traslada a los propios estudiantes y padres, a través de las notas.

Samaniego (1992) coincide con la tesis de que los estudiantes sienten *apatía* por la Historia y argumenta, entre sus causas, que ésta se presenta como “una colección de historias, de biografías y anécdotas (...en una) cadena lineal de tiempo, sin relaciones entre ellos y sin contexto (...) ‘todo huele a antiguo’ a inimaginable” (p. 136). En relación a la evaluación, considera que los datos a ser memorizados restan importancia a los procesos históricos sucedidos, objetos de aprendizaje. Finalmente, manifiesta que será difícil generar innovación si no se parte de la realidad concreta del aula, un espacio de enseñanza con escasos recursos y un número de alumnos que oscila entre 30 y 50.

Sobre la evaluación, Taboada (1999) considera que, con independencia (o en contra de) los planes o programas de estudio, “El tipo predominante de instrumentos de evaluación (usado) tiende a propiciar lo memorístico, más que la reflexión” (p. 149). Además, argumenta que estos tienen “influencia decisiva en las decisiones de los maestros respecto a la elección de sus formas de enseñanza” (p. 149). En sus palabras

“Los maestros están obligados a preparar a los alumnos para los exámenes y esto, junto con la extensión de los programas, influye de manera significativa en su selección de actividades, y en el tipo de interacción que propician entre los alumnos y los contenidos. Condiciones que orillan al maestro a enseñar en función del pase de exámenes, y a los alumnos a pensar que en la escuela se estudia para aprobar. El contenido de resúmenes y cuestionarios está directamente relacionado con las preguntas y tipo de respuestas promovidas en los exámenes” (Taboada, 1999: 149).

Esta constatación, surgida de su trabajo de campo en México, guarda mucha similitud con los resultados de la investigación de Merchán (2002), reseñados en el capítulo 1. Ambas argumentan que los formatos de evaluación imponen una cierta lógica al trabajo con los contenidos y a la relación pedagógica. Ante esta situación, los materiales que Taboada y su equipo construyeron en México contaron con alternativas de evaluación coherentes con el propósito de cada unidad, pero también con ejercicios de formato similar al usado en los exámenes nacionales (a los que también debían presentarse los estudiantes), aunque intentando que requieran del uso de conceptos y no sólo de la memorización de datos.

Para terminar, relevamos otro problema que expone Taboada en su artículo: la incongruencia entre programas extensos y tiempos reducidos. Según la autora, esta sobrecarga de contenidos pone al docente ante una encrucijada, entre abarcar todos los temas superficialmente –contribuyendo a la simulación- o dedicar el tiempo suficiente para el tratamiento de cada tema y la construcción de conceptos (Taboada, 1999).

En la práctica, esta situación (sumada a la organización curricular por asignaturas) “impide concretar situaciones didácticas favorables a un aprendizaje significativo y duradero” (*ibid.*:151) y limita el apoyo escolar en “...la construcción de conceptos claves para la comprensión de los contenidos históricos tales como las nociones de ‘cambio’ y de ‘tiempo histórico’” (*idem*). Aunque los programas de estudio en el México de 1993 asumen tales responsabilidades, no las compatibilizan con el resto del programa, ni consideran el tiempo disponible y necesario para ello, ni ofrecen alternativas didácticas para hacerlo. Sin estos recursos, considera la autora, “poco podrá hacer el maestro al respecto” (*ibid.*: 152).

Para hacer frente a esto, en los materiales que construyó su equipo se consideró el tiempo del que disponían efectivamente los docentes para la enseñanza, se ajustaron los tiempos de las actividades planteadas a los requeridos en su implementación real y se delinearon estrategias para liberar tiempo que los docentes usaban en tareas administrativas (se incluyeron, por ejemplo, las planificaciones micro-curriculares).

Un paradigma, dos propuestas didácticas: comprensión escolarizada vs. investigación.

Los autores reseñados comparten un paradigma cuyo *leit motiv* podríamos sintetizar en la urgencia de retornar a la Historia académica para replantear la materia de Historia escolar, sus finalidades, contenidos y metodología; en otras palabras, se trata de modificar el sentido y resultados del proceso de transposición didáctica. Como hemos mencionado antes, la procedencia académica de los autores puede haber jugado un rol importante en esta propuesta, muy interesante por cierto.

En términos generales, la mayoría de autores plantea la necesidad de combinar fines morales –vinculados con la construcción de nacionalidad, la promoción de la paz y la democracia- con objetivos cognitivos. Éstos últimos no pueden ser mermados ni excluidos de la enseñanza; en cambio, ésta debe propender al desarrollo de destrezas del

pensamiento lógico, crítico, creativo, social e histórico, la comprensión de conceptos sociales y el desarrollo de habilidades de investigación.

En coherencia con esto deben elegirse las estrategias didácticas para el aula que, entonces, no deberían limitarse a la mera exposición de contenidos por parte de los docentes, ni a la reseña, resumen y comparación de textos. Los autores proponen el uso de una metodología activa, y cuidan no caer en los problemas de implementación que ésta tuvo en el pasado (vaciamiento de conceptos y contenidos). Por ello, sus estrategias contemplan la construcción activa y significativa de un saber histórico nutrido de conceptos y contenidos históricos.

Dentro de éste ámbito encontramos dos modelos o propuestas didácticas. Por un lado, tenemos autores que realizan recomendaciones con el fin de mejorar –en el sentido descrito- las actividades que generalmente se desarrollan en el aula: lectura, escritura, exposición, trabajos grupales, etc. Por otro lado, hay autores que insisten en la urgente e ineludible necesidad de cambiar estas actividades como el eje del aprendizaje, para reemplazarlas por procesos de investigación o indagación, acercando así a los estudiantes al proceso real de construcción de los saberes históricos (Zaragoza, 1995). Con motivos descriptivos hemos denominado *método para la comprensión escolarizada de la Historia* al primer conjunto de actividades, y *método de investigación* al segundo. Aunque ambos comparten la mayoría de planteamientos generales, sus recomendaciones didácticas los diferencian.

Por último, otra recomendación innovadora de los autores es la necesidad de incluir la enseñanza de ciertos valores como la democracia, la inclusión y la paz en las metodologías de enseñanza, y en las formas y relaciones escolares. Con esto, su enseñanza dejaría de ser retórica para volverse un aprendizaje directo y experiencial, por vía de la cultura escolar.

Es importante subrayar que los autores advierten la influencia que tienen tanto los contenidos curriculares como las formas escolares (metodologías de enseñanza, evaluación, etc.) en la construcción de los conocimientos del área que hacen los estudiantes. Por ello, sus recomendaciones se vinculan a implementar estrategias didácticas y abarcar contenidos que promuevan la construcción de saberes más acordes a los conocimientos disciplinares de referencia, esto es, inestables, inconclusos, explicativos, complejos, basados en la investigación histórica, subjetivos, entre otros.

En síntesis, reconocemos en los artículos de los autores un planteamiento similar: la necesidad de modificar el tipo de transposición didáctica que sufren los contenidos históricos para llegar al aula, de tal manera que resulten de dicho proceso contenidos y metodologías más cercanas a los saberes académicos originales y a las tareas reales de los investigadores e historiadores. Pero la forma como los autores comprenden este mismo paradigma difiere. Por ello identificamos dos conjuntos distintos de recomendaciones didácticas: el primero se vincula a mejorar las prácticas comunes de enseñanza para asegurar una buena comprensión –escolarizada-, mientras el segundo busca sustituirlas por procesos de investigación social, que acerquen a los estudiantes al método histórico y les permita desarrollar destrezas de indagación.

En el capítulo siguiente observaremos cómo algunas de las ideas y recomendaciones didácticas aquí descritas se implementan efectivamente en las aulas de clase. Y en el quinto analizaremos su vinculación con las prescripciones estatales, para luego postular también algunos factores que pudieran estar influyendo sus formas actuales de implementación áulica.

CAPITULO 4

La Historia enseñada, ¿mediaciones diversas para historias similares?

Todos vivimos del pasado
y nos vamos a pique con él.
Goethe.

En este capítulo relevamos los discursos y prácticas que fueron parte del día a día escolar en las clases de EESS de tres aulas de 7mo año de EGB, en un sector urbano marginal de la ciudad de Guayaquil. Nos ubicamos entonces en la última escala de especificación curricular, donde ocurre el momento final de transposición didáctica del saber, con la finalidad de explorar cómo es ese conocimiento escolar histórico que propician y van construyendo los actores escolares ubicados en el aula.

Con la información aquí presentada cubrimos nuestro segundo objetivo específico de investigación, que fue describir el proceso (público) de enseñanza-aprendizaje de la Historia llevado a cabo en las clases observadas, para caracterizar el conocimiento histórico escolar que se propicia en ellas.

Como mencionamos en el capítulo uno, dada esta finalidad y para cumplir nuestro compromiso de estricta confidencialidad con los docentes observados, no ordenamos la descripción de los datos por casos sino por dimensiones, tal como hicimos en los dos capítulos anteriores. Iniciamos este capítulo con una sucinta presentación de los casos/aulas, para introducirnos enseguida en la descripción y el análisis de las acciones y las palabras de nuestros protagonistas: docentes y estudiantes.

Los casos.

Gracias a la apertura de los/as directores y docentes, realizamos observaciones a lo largo del primer trimestre del año lectivo 2012-2013 en tres aulas de 7mo año de EGB. Las tres están ubicadas en escuelas públicas de Mapasingue, un barrio popular ubicado al alrededor de un tramo de la vía a Daule, al noroeste de la ciudad. Este barrio, “rodeado de lotizaciones destinadas a las clases acomodadas –los Ceibos, Santa Cecilia, las Colinas del Hipódromo-...” (Godard, 1988: 56), nació de tomas de tierra efectuadas en la década de 1970, cuando el sector no contaba con relleno sanitario ni servicios básicos. Gracias a la lucha de sus moradores, éstos fueron llegando poco a poco, y hoy

están asfaltadas la mayoría de sus calles principales⁶⁴. El alcantarillado y la gestión de aguas lluvia sigue siendo un problema para el sector, especialmente en las zonas de los cerros. El acceso a los sectores más altos del cerro (no asfaltados) también es un problema que empeora en época de lluvias. Aunque alberga comercios, depósitos y fabricas en sus linderos con la Vía a Daule, el barrio es residencial en su mayoría.

Dos de las aulas observadas pertenecen a la misma escuela, por lo que sus características físicas son similares. Ambas resultan pequeñas para la cantidad de estudiantes que caben en sus bancas y no dejan mucho espacio libre para caminar. Un grupo tiene 38 estudiantes y el otro 41; en el primer caso hay más hombres (27) que mujeres (13), mientras en el segundo el porcentaje de hombres y mujeres es similar.

El docente que dirige el aula de 38, mantuvo la misma organización de bancas a lo largo las clases: tres filas ubicadas de frente al pizarrón. Esto puede deberse a que, aunque desarrolló actividades de trabajo grupal, la mayoría de clases observadas se basaron en la exposición –participativa- de temas. En esta aula la mayoría de niñas se ubican en un lado del salón, copando una de las tres filas, y sólo cuatro se reparten en las otras dos, ocupadas por niños. A diferencia de lo que sucede en las otras dos aulas, la dinámica de participación es distinta entre hombres y mujeres, siendo los primeros los más asiduos participantes, y las mujeres quienes menos interés muestran en hacerlo, aunque en general responden correctamente cuando son requeridas a hacerlo.

La docente que dirige la otra aula cambia con frecuencia la organización de los estudiantes: algunas veces encontramos las bancas ordenadas en cuatro filas ubicadas frente al pizarrón, otras veces las vimos organizadas en grupos pequeños, y otras en dos grandes grupos que se ubicaban frente a frente. Observamos que los niños y las niñas se mezclan entre sí, sin mantener un solo agrupamiento y que los grupos son generalmente mixtos (situación promovida por el cambio continuo).

Ambas aulas se encuentran en un segundo piso, tienen amplias ventanas y paredes que no llegan al techo, por lo que corre viento y el calor no es insoportable. El ruido proveniente del exterior generalmente es muy alto, sea éste causado por los

⁶⁴ Moradores de la Cooperativa 9 de enero nos contaron que las primeras familias que se instalaron en el sector alto del cerro de Mapasingue Oeste, en 1980, conseguían agua de una pileta ubicada en la parte baja del cerro, trabajo aliviado por la llegada de tanqueros en 1982, que subían el agua pero cobrando un alto precio por ello. Fue en el año 1990 cuando por fin llegó al sector el agua por tubería.

estudiantes de otras aulas, por los camiones y autos que pasan fuera o por las radios de las casas aledañas. Ninguna de las dos aulas tiene biblioteca dentro del salón, pero ambas almacenan los *Textos* de sus estudiantes, tienen sus paredes con frecuencia adornadas con carteles, dibujos o mapas, hechos por los estudiantes, y cuentan con pizarras blancas (de marcadores borrables). Los estudiantes tienen la posibilidad de pasar sus recreos en varios espacios amplios, dos usados como canchas para deportes.

En esta escuela, los docentes asumen un grupo de estudiantes y van avanzando con él a través de algunos años de EGB; así, cada año lectivo dan clases en un nivel distinto, el que le corresponde al grupo de estudiantes (cada año uno superior).

La tercera aula se encuentra en un escuela cercana, que organiza a los docentes por año de EGB, no por grupo; así, observamos que la docente permanece dando clases en 7mo año independientemente del grupo de estudiantes, que cambia cada año. Este salón alberga 53 estudiantes, que se organizan en cinco filas de bancas distintas (con lugar para uno, dos o tres estudiantes). En escasas ocasiones se modificó la disposición de las aulas, para trabajos grupales. Hay niños y niñas en todas las columnas. Las bancas y los estudiantes no dejan mucho lugar libre, entran algo apretados en el salón.

Al igual que en los otros casos, no hay biblioteca dentro del aula, los *Textos* de los estudiantes se guardan ahí y cuenta con una pizarra de tinta líquida. El aula tiene el techo alto y grandes ventanas que, ayudadas por una cortina ligera, ayudan a que la temperatura del aula no sea muy alta. Esta escuela tienen un patio que se llena de estudiantes dos veces al día pues, dado el espacio –pequeño- y la diversidad de edades, los estudiantes tienen dos horarios distintos de recreo; los primeros niveles tienen su tiempo libre más temprano, y luego salen los mayores.

Los horarios de las tres aulas tienen una similitud, las clases de EESS –donde se estudia Historia- se ubican en la primera franja de horas, siempre antes del recreo (con excepción de un grupo, un día). En dos aulas, los estudiantes tienen cinco horas-clase de EESS a la semana (de 45 minutos cada una), y en la otra, cuatro horas-clase más quince minutos (pues hay horas que exceden los 45 minutos). Uno/a de los/as tres docentes ha decidido destinar una hora-clase diaria a esta materia, mientras los/as otros/as dos han distribuido las horas-clase de manera tal que un día a la semana le dedican dos.

En la presente sección nos referimos a los/as docentes como A, B y C, denominación que no guarda relación con el orden de presentación previa. Además,

alteramos su género: aunque se trata de dos mujeres y un hombre, usaremos el género gramatical femenino para todos/as. El uso de ambas estrategias tiene como objetivo preservar su anonimato y dificultar la identificación de las prácticas específicas de cada uno/a. En las transcripciones de clases usamos la P para referirnos a una intervención docente y la E para referir una participación de un/a estudiante (a quienes enumeramos si ello es imprescindible para la comprensión del relato). Las palabras o frases incluidas en cursiva y entre paréntesis son anotaciones nuestras, del diario de campo.

Las características aquí descritas fueron las más comúnmente observadas en los casos que describimos. Nos fue imposible, por restricciones de espacio, incluir varias transcripciones de la misma cuestión para mostrar su reiterada existencia; transcribimos entonces un solo ejemplo por cuestión y por caso (aunque existan más para mostrar). Por otro lado, cuando relevamos algo que sucedió una sola vez, así lo explicitamos.

Lógica del contenido.

Bases teóricas subyacentes.

El referente más importante de información histórica usado en las aulas observadas es el *Texto*, que con frecuencia guía los resúmenes, exposiciones, conversaciones y trabajos. Como hemos argumentado ya, es en el proceso de especificación curricular o transposición didáctica que realizan docentes y estudiantes donde se define lo que efectivamente transita por el espacio público del aula, por ello este capítulo se concentra en describir los resultados de la apropiación que realizan los actores escolares del *Texto*, y no en sus contenidos específicos (éstos fueron analizados en el capítulo dos).

Docentes y estudiantes median la información con la que trabajan pero, por su posición de poder y las actividades más comúnmente realizadas en aula, son los/as docentes quienes la influyen más frecuente y significativamente. Insistimos, siguiendo a Terigi (2004), que dicha mediación o apropiación del contenido no es un problema sino una característica de la enseñanza escolarizada; mediante sus palabras y acciones los docentes pueden sintetizar o ampliar, simplificar o complejizar, corroborar o contradecir la información de los textos. Reseñamos aquí las características que asume el contenido disciplinar como consecuencia de esa instancia o fuerza mediadora.

Una narración histórica sin autores, fuentes o método.

Con respecto a la disciplina histórica (su construcción, validación y autores) observamos que sólo una de las tres docentes menciona a “la Historia” para referirse a la narración académica de acontecimientos pasados, diferenciando implícitamente el discurso histórico (Historia) del pasado mismo (historia):

P: Bien, tenemos lo que se llama, de acuerdo a la Historia, los gobiernos civilistas, gobiernos ci-vi-lis-tas, es decir que ya en esta etapa ya no gobernaban los militares sino...

E (*en coro*): Los civiles.

(...) P: Hay que verle el lado positivo, las cosas buenas que hizo este gobierno. Lo más importante que destaca la Historia es la abolición de la esclavitud.

(...) P: Sabemos nosotros que la Historia nos cuenta que en los tiempos de la Colonia un gran porcentaje de personas eran...

E: Esclavos.

E: Los indígenas (Aula B: 22/6/12).

P (*sobre García Moreno*): Dice la Historia que estudió en la Universidad Central de Quito, de la cual fue pues profesor y rector (Aula B: 29 junio, 2012).

Como vemos, para la docente la Historia “dice, cuenta, nombra, destaca” aspectos del pasado. Sin embargo, a pesar de describirla como narración, la docente del aula B nunca incluye consideraciones sobre quién la elabora, cómo lo hace o qué información usa para ello. Lo mismo ocurre en las otras dos aulas, donde no se hace referencia alguna a la autoría del contenido leído o expuesto, ni a sus fuentes de información o método de construcción. Además, en estas dos aulas, la Historia-narración aparece indiferenciada de la historia-suceso, pues no existe ninguna referencia que las distinga.

La única mención a los historiadores ocurre en el aula B, cuando la docente expone que reflexionaron a inicios de la república sobre la desigualdad social y política:

P: La segunda parte de la explicación (*segundo subtema del Texto*) tenemos “pensamiento republicano”. Esto quiere decir que con todos estos antecedentes que existieron, estas desigualdades sociales que habían en aquel tiempo, en aquel entonces un grupo de historiadores, muchos patriotas que pensaron que esto, hasta cuando sucederá? la diferencia de clases, la diferencia de oportunidades, que todos los seres humanos somos iguales, tenemos los mismos derechos (Aula B, 22/5/2012).

Como vemos, aunque los historiadores aparecen nombrados, la referencia no da cuenta de su trabajo investigativo sino sólo del rol que cumplieron a inicios de la república, como intelectuales vinculados a la política. No hay, entonces, referencia a los autores de

los contenidos históricos que se trabajan en el aula, ni a su proceso de construcción mediante la investigación social.

Éstas referencias constituyen lo que Eisner (1994) definió como currículo nulo, en tanto son descartadas de la enseñanza. Su mayor influencia radica justamente en su exclusión; en este caso, podría causar que los estudiantes no se acostumbren a considerar los relatos históricos como resultado de investigaciones hechas sobre el pasado, basadas en ciertas fuentes disponibles y determinadas interpretaciones autorales. En cambio, dichos relatos aparecen implícitamente como dados, objetivos, sin autores ni fuentes; como una fotografía no mediada del pasado mismo.

La simplificación de la realidad social estudiada.

Una de las características de la mediación observada en las aulas es la simplificación de las descripciones y explicaciones sobre la realidad social encontradas en el *Texto*. Empezamos relevando la mediación docente y luego nos acercamos a la estudiantil.

La docente del aula C nos comentó que el objetivo de sus exposiciones era volver más accesible el contenido del *Texto* a sus estudiantes, objetivo loable pero que

Gráfico 1: Apartado del *Texto*

El concertaje

Los trabajadores o “peones” vivían en las haciendas con sus familiares. Se “concertaban” (comprometían) con los dueños, los “patrones” para el trabajo. Por eso se llamaban concierto. Tenían un salario pero nunca lo recibían, porque estaban endeudados con los patrones. Los peones pedían adelantos en dinero al patrón para poder pagar impuestos y compromisos religiosos, como bautizos, matrimonios, entierros y otros.

La relación entre peones y patrones era libre solo en teoría. En realidad era una forma de trabajo obligatorio, ya que el patrón podía encarcelar al peón para que pagara la deuda. A veces, los peones recibían del hacendado una porción de tierra, el “huasipungo”, que lo trabajaban con su familia. Por ello se llamaban “huasipungueros”. Las deudas no terminaban ni con la muerte del peón concierto. Pasaban a su viuda y a sus hijos.

El trabajador estaba sometido al patrón, que contaba con el apoyo del clero y las autoridades del Estado. El cura párroco predicaba la sumisión y cobraba por los servicios religiosos que perpetuaban la deuda. El teniente político de la parroquia y otras autoridades podían mandar a la cárcel a quienes no pagaban la deuda. Había concertaje en todo el país, pero era más fuerte en la Sierra

(Ayala Mora, 2011: 13).

102

con frecuencia resulta en la pérdida de su complejidad y, algunas veces, en errores históricos. Copiamos aquí un apartado sobre el que la docente trabajó una clase y el cuadro que escribió en la pizarra para sintetizarlo y que los estudiantes guarden en sus cuadernos:

Gráfico 2: Cuadro de la Pizarra

El concertaje

Los trabajadores o peones vivían en las haciendas con su familia se concertaban o comprometían con los dueños (patrones) en el trabajo a esto lo llaman concierto.

Los peones pedían adelanto de dinero al patrón y si (no) cancelaba terminaba en la cárcel.

(Aula C, 16/5/12).

A pesar de que la docente conversó con los estudiantes sobre la no caducidad de las deudas y sobre el poder de los sacerdotes⁶⁵, lo que escribe en la pizarra (y quedará en los cuadernos de los estudiantes) incluye casi exclusivamente la definición del concepto concertaje. De éste se excluye la descripción de las condiciones de trabajo, los actores involucrados en la relación laboral, la relación con la tierra o la ubicación geográfica.

En el aula B, notamos también cómo mucha de la información del *Texto* y de la trabajada en clases desaparece cuando se realizan dictados para copiar en los cuadernos. Esto reviste fundamental importancia pues los estudiantes usan sus cuadernos como la fuente más importante, quizás exclusiva, del contenido disciplinar de EESS. Así, sobre el periodo de García Moreno, luego de tres clases donde se trabajó la relación del gobierno con la Iglesia, la Carta Negra, la reforma a la educación y la represión social, los cuadernos recogen únicamente lo siguiente:

P (*dictando*): Durante el periodo de gobierno se presentaron hechos importantes para la historia del Ecuador, coma, es así que hubieron mejoras en el comercio, coma, en la comunicación, coma, la educación, coma, obras públicas y la administración del país, coma, sin dejar de lado a ciertas manifestaciones populares debido a hechos negativos que según estos grupos perjudicaban a la economía, coma, así tenemos el aumento del cobro de los impuestos, coma, la represalia hacia las manifestaciones las cuales no estaban permitidas porque eran motivo de encarcelamientos destierros o fusilamientos, punto aparte.

Debemos destacar la participación de un grupo de indígenas dirigidos por Dactilema, con mayúscula, quien protestaba por los abusos cometidos, punto aparte.

Otra característica de este gobierno fue la firma de un acuerdo conocido como, en rojo, el concordato en el cual la Iglesia católica tenía mucha participación en este gobierno, coma, es decir que se trajeron al país sacerdotes para que enseñen la religión católica en las escuelas y colegios (Aula B, 5/7/12).

La igualación del Concordato con la inclusión de sacerdotes extranjeros en el sistema educativo, es un ejemplo de los errores históricos en los que pueden incurrir los docentes en su búsqueda –loable- de volver más accesible la Historia a los estudiantes.

⁶⁵ P (*sobre las deudas*): Algo que les quería explicar... Cuando los peones les pedían dinero prestado a los terratenientes, si el peón se moría, no es que terminaba la deuda, sino que terminaba con la viuda y los hijos de ella. O sea que la deuda nunca terminaba y seguían los impuestos que le cobraban, los intereses seguían subiendo, ¿ya? O sea que nunca la podían pagar. Seguían trabajando por un poco de comida y de vestuario... (*sobre el clero*) En esa época también los que comandaban eran los párrocos, los sacerdotes (...) Les decía que los párrocos, los curas, los sacerdotes de esa temporada, de esa época también gobernaban el pueblo donde vivían. Aparte de los terratenientes, los sacerdotes también mandaban; lo que decía el sacerdote eso se hacía (Aula C, 16/5/12).

Hasta ahora hemos visto dos estrategias usadas por las docentes para asegurar que los estudiantes copien la información más relevante sobre lo estudiado: el dictado y la escritura en el pizarrón. En ambas, la mediación más importante la realizan las docentes. Pero en el aula A las cosas no fueron iguales, generalmente la docente permitió a los estudiantes mediar el contenido del *Texto*, aunque ello no garantizó un análisis menos simplificador de la realidad social allí descrita. Veamos cómo los estudiantes mediaron el contenido disciplinar.

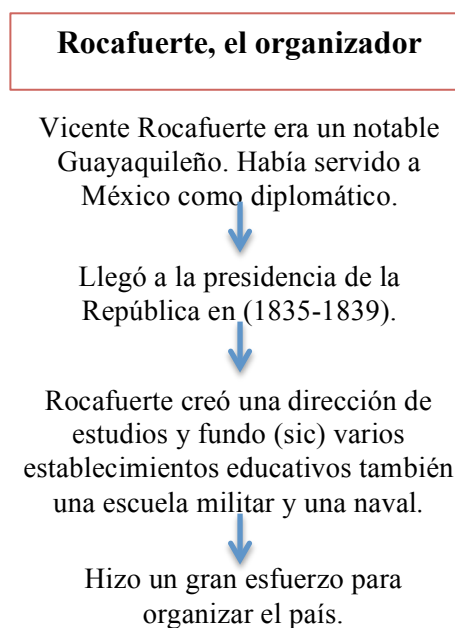
Para el trabajo, el aula A se dividió en cinco grupos, que leyeron un apartado del *Texto* y prepararon cuadros conceptuales sobre su contenido. Los dos grupos que observé de cerca desarrollaron el trabajo de la misma manera: mientras leían, fueron subrayando frases del *Texto*, que luego copiaron textualmente en el cartel, ubicándolas en cuadros que se unían mediante flechas pero que no tenían una lógica real de flujo. Copiamos dos carteles y los apartados que les corresponden, para ejemplificarlo.

Primer ejemplo (aula A):

Gráfico 3: Apartado del *Texto*

Rocafuerte, el organizador
Vicente Rocafuerte era un notable guayaquileño. Había servido a México como diplomático. De regresó al país lideró la oposición a Flores (sic). Llegó a la Presidencia de la República (1835-1839) mediante un pacto con su adversario y gobernó con su apoyo.
Durante su gobierno hizo un gran esfuerzo por organizar el país. Trató de poner en orden los sistemas de recaudación de impuestos y de aclarar la situación de las deudas que tenía el gobierno. Se aprobó la primera Ley de Hacienda. Rocafuerte creó una Dirección de Estudios y fundó varios establecimientos educativos, entre ellos uno para mujeres. Creó también una escuela militar una naval.
Rocafuerte ejerció el poder con energía y reprimió a la oposición política. Fue duro con la delincuencia y en su periodo se ejecutó 72 personas (Ayala Mora, 2011: 31).

Gráfico 4: Cartel transcrito



En este ejemplo observamos que la mediación de los estudiantes consistió en seleccionar información vinculada a temas que se han trabajado previamente, como la educación, al tiempo que excluye otros aspectos fundamentales, como el manejo de la

economía (impuestos, deudas y ley de hacienda) y la política (lideró la oposición pero pactó, reprimió la oposición política). Dado que al final de la clase todos los estudiantes copian los carteles de los grupos, dicha información (económica y política) queda suprimida de sus reflexiones de aprendizaje. No presencié, en las clases siguientes, referencias de la docente distintas a lo escrito en el cartel.

Segundo ejemplo (Aula A):

Gráfico 5: Apartado del Texto

La deuda externa

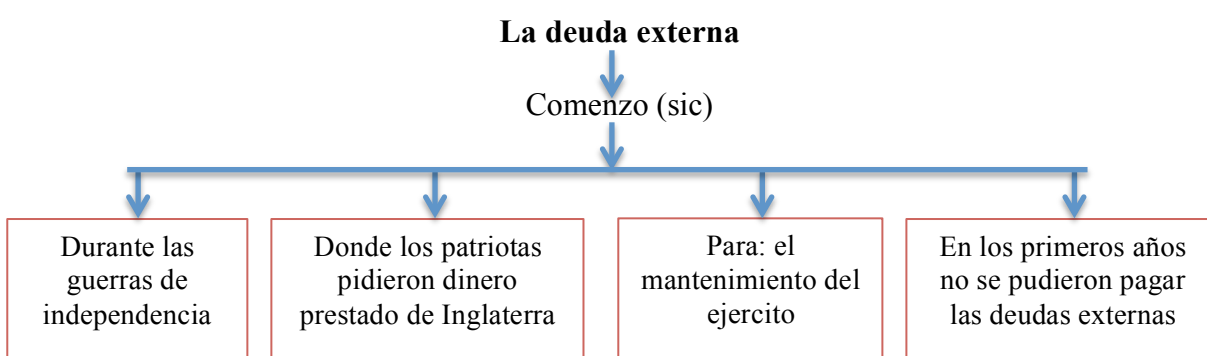
Durante las guerras de la Independencia, los patriotas pidieron prestado dinero en el exterior, en especial en Inglaterra, para el mantenimiento de los ejércitos. Nació así lo que se llamó la “deuda de la Independencia”.

En 1832, durante una reunión en que Ecuador no estuvo, se distribuyó la deuda de la antigua Colombia, y a nuestro país le tocó asumir una cantidad enorme: más de un millón y medio de libras esterlinas.

En los primeros años no se pudieron pagar ni los intereses de la deuda externa, pero se hicieron varios intentos para llegar a un acuerdo con los acreedores. La realidad, sin embargo, es que aunque se pagaba algo, el monto crecía paulatinamente. Por años se mantuvo pendiente el pago de esa deuda. En una negociación de 1856 se entregaron, a los acreedores, territorios en el norte de Esmeraldas y en el Oriente, además de lo que se recaudaba de los impuestos a la aduana.

La deuda de la Independencia fue el principio de la deuda externa, que ha durado toda nuestra historia. Ha sido un instrumento del capitalismo internacional para presionar a nuestros gobiernos y exigirles pagos que nos han empobrecido aún más (Ayala Mora, 2011: 31).

Gráfico 6: Cartel transcrito



En este segundo ejemplo se verifica un recorte mayor del contenido del *Texto*, quizás porque el tema es menos conocido por los estudiantes, quienes dejan fuera un ejemplo de cómo se manejó la negociación de la deuda a inicios de la República (entrega de terrenos o pagos que no reducían la deuda, pues no amortizaban el monto original) y la

reflexión sobre la presión internacional que ésta genera. Términos desconocidos (como acreedores o capitalismo internacional) pudieron incidir en esta selección de contenidos.

En síntesis, observamos que una de las consecuencias de la mediación de contenidos realizada por docentes y estudiantes en clases fue la simplificación de los contenidos históricos, que dejó fuera consideraciones contextuales, actores y elementos explicativos (como los económicos), así como el desarrollo de conceptos asociados.

Es importante subrayar que, aunque esta simplificación excesiva de conceptos o procesos históricos es una vía común de transposición del conocimiento académico, no es la única vía para acercar dicho conocimiento a los estudiantes. En cambio, los docentes podrían seleccionar fuentes primarias, como fotos o discursos, cuya observación, dramatización y análisis también acercaría a los estudiantes a los procesos o conceptos asociados, al tiempo que –con una buena guía- podría mejorar su comprensión compleja.

Explicaciones que no caminan hacia la multicausalidad.

Otro aspecto a relevar son las explicaciones causales desarrolladas en clases. Como ya expusimos, el *Texto* se inclina por explicaciones políticas o económicas de los procesos sociales, e intenta incluir más de una causal o aspecto en su construcción. Los docentes, por su lado, median dichas explicaciones y agregan nuevas. Como encontramos estilos distintos en las explicaciones causales de las tres aulas, los exponemos por separado. Su importancia es fundamental, porque funcionan como modelos disciplinares para los estudiantes y porque aprenderlos (o imitarlos) puede ayudarles a aprobar la materia.

En las clases observadas del aula A, la docente tiende a priorizar un único tipo de causa, vinculada a decisiones individuales. Ciertamente, permite que los estudiantes expongan otras, pero concluye haciendo referencia a las que considera más relevantes:

P: ¿Hoy en día todos los niños estudian?

E (*mayoría*): Siiiiii.

E (*un grupo*): Noooo.

E (*varios*): Algunos trabajan vendiendo papas; cola; en la calle...

P: A ver a ver, ¿por qué no todos los niños estudiamos ahora? Si ya estamos en otra época. Ya estamos en otra época. A ver (nombre).

E: Sí señorita pero algunos niños no pueden estudiar por lo que los padres, por decir los padres se separan, los padres pelean entre ellos mismos y eso le afecta al hijo... y además de eso, algunos padres los mandan a trabajar a los niños en vez de mandarlos a estudiar...

E: O también los saben abandonar y los dejan botados.

(...) P: Pero hay niños que los papás le dan lo mejor y el niño, no quiere estudiar, es decir, no aprovecha...

E: Hay niños que no quieren estudiar porque no quieren, que los mandan a estudiar y se fugan.

E: Porque no quieren.

E: Porque andan en pandillas (Aula A, 24/5/2012).

P: Pero hasta el día de hoy, ¿aún existen analfabetos?

E: Sí, porque eran huérfanos, tienen que trabajar.

E: Porque el gobierno les da todo pero ellos no quieren y ya.

E: ¡No! porque no tienen dinero para pagar su educación.

P: ¿Usted ha ido al campo?

E (*en coro*): Siiiiii.

P: Ahora la persona que no estudia es porque no quiere. Ahora hay más escuelas, el que quiere va caminando, en burro, en canoa. Uno tiene que sentir orgullo de donde vive, de donde estudia, de su país, para seguir adelante (Aula A, 25/6/2012).

Como vemos, para explicar las posibles causas de la no universalización de la educación, los estudiantes exploran distintas respuestas: la pobreza, el trabajo infantil y las pandillas, pueden ubicarse en un nivel más estructural, mientras el abandono y los problemas familiares hacen referencia a explicaciones de corte más psicológico. Si la docente las convirtiera en hipótesis a investigar, argumentos a debatir o aspectos a priorizar, el modelo de explicación podría volverse multi-causal. Pero esto no sucede. La docente no trabaja sobre ellas, sino que introduce la elección de los sujetos como la causa más relevante; algo que luego secundan algunos estudiantes. La segunda vez que lo discuten, aunque los chicos insisten en sus causas la docente ratifica un modelo de explicación individualista basada en la elección racional, muy utilizado en algunas corrientes de pensamiento social, pero también muy criticado desde otras más estructuralistas, funcionalistas o culturales (como la mantenida en el *Texto* usado). Algo similar sucede en las explicaciones sobre la delincuencia y los golpes de estado:

(Sobre la delincuencia)

P: Hoy en día el que es ladrón ya no es negro.

E: Es blanco.

P: No es por su raza, es porque esa persona, ¿qué escoge?

E (varios): El camino fácil.

P: Exacto, el camino fácil, pero no depende de la raza

(Aula A, 25/6/ 12).

(Sobre los golpes de Estado)

P: ¿Por qué se vienen esos golpes de Estado? ...Miren que esos golpes de Estado se vienen desde que comenzaron a gobernar aquí el Ecuador. ¿A qué se deben?

E: Por el poder del gobierno.

P: Por el poder el gobierno (*asintiendo*). Es que el poder es algo... que debes de tener mucho cuidado, porque el poder te puede llevar a dos caminos; al del bien, o al del mal. Tú puedes dirigir un país... bien, o lo puedes dirigir (*en coro E: mal*). Cuando lo diriges mal el pueblo se espanta, el pueblo se cansa... y tras del pueblo están los políticos, comienzan a hablar, a hablar, comienzan a hablar con la gente, y le comienza a hacer ver las cosas; las cosas que están mal o las cosas que están bien. De eso se vale para que hayan los golpes de Estado. Los militares asumen del poder... pero para eso muere mucha gente también, inocentes que salen a la calle, unos a defender al presidente, otras en contra, y así se arma una guerra (Aula A, 19/6/12).

En el primer ejemplo, que se enmarca en una conversación sobre la discriminación, el racismo y la pobreza que viven los afroecuatorianos, la docente encuentra las causas de la delincuencia en una elección personal-moral (la elección del *camino fácil*), que desliga totalmente de la *raza*, pero también de las condiciones sociales de vida, el contexto político, las oportunidades de empleo, y cualquier factor no individual.

Del segundo ejemplo, una reflexión sobre los golpes de Estado a propósito del hecho por Urbina a Diego Noboa, hay que valorar la exploración de sus causas, que puede seguirse complementando a lo largo del curso. Esta vez, la docente sólo consigue una respuesta poco precisa, que convierte en dos caminos que puede transitar un gobernante, juzgados moralmente: el bien y el mal. Así, la causa que explica el fenómeno se basa en su decisión personal-moral frente al poder. Por fuera quedan las condiciones socioeconómicas, las conductas políticas y las posiciones ideológicas de los grupos participantes en el proceso; sin cuyo análisis parece imposible comprender procesos de golpe tan dispares como, por ejemplo, el dado por Flores en 1843, el realizado por la Junta Militar en 1963 y el impulsado por la CONAIE en el 2000. Vale recordar que el objetivo de la actual disciplina histórica dista del juicio moral, para dirigirse a la investigación y el análisis de los procesos sociales del pasado.

La docente del aula C no acostumbra a referirse explícitamente a la causa de los fenómenos históricos; y cuando lo hace, la explicación se construye circularmente, sin datos históricos o ejemplos de la época que amplíen los argumentos o la comprensión:

P: Cuando las regiones se juntaron y decidieron formar el nuevo Estado que se llama Ecuador, a pesar de que se juntaron para formar el Ecuador, una vez que ya estuvo fundado, siempre había desigualdad, que Quito quería mandar más que Guayaquil, que Quito mandaba más que Cuenca, Guayaquil quería mandar más que Quito; o sea que siempre hubo pelea entre las regiones. Entre las regiones siempre había pelea y como en toda ciudad siempre hay el que tiene

más y el que tiene menos; siempre el que tiene más quiere aplastar al que tiene menos, ¿sí o no? Se siente superior. Seguía habiendo esa desigualdad, los terratenientes seguían gobernando, seguía el poder, seguía mandando, y las autoridades fueron reemplazadas por esos terratenientes; seguía habiendo la esclavitud, seguía habiendo el peón. A pesar de haber fundado nuestro Ecuador las desigualdades existían. Los primeros diez años fueron bien duros para nuestro país, había pobreza y desunión porque todos querían poder, todos querían poder y vivían peleando; y cuando hay pelea no hay amor, ¿cierto? No hay dinero, no hay nada. Sólo hay conflicto. Ahí dice que tanto en el comercio como en lo político. Alce la mano quién no entendió la clase de hoy (*Nadie alza la mano*) (Aula C: 21/6/12).

Como vemos, la causa de la pelea entre regiones se describe únicamente como el deseo de tener poder y mandar, pero no se mencionan problemas específicos sobre los cuales una región haya querido imponer su decisión sobre la otra. Si bien es cierto que el *Texto* tampoco desarrolla ampliamente las causas de los enfrentamientos regionales, menciona dos posibles móviles: “Un motivo de conflicto fue el control de la mano de obra, siempre escasa en el litoral, y los impuestos aduaneros que defendían la producción textil quiteña, pero limitaban el comercio” (Ayala Mora, 2011: 28). Lo mismo sucede con la tesis de “quien tiene más quiere aplastar a quien tiene menos”; no se ofrecen datos históricos que permitan contextualizar dicha situación en la época estudiada.

Finalmente, la docente del aula B es la que trabaja más apegada al contenido del *Texto*. Tampoco se pregunta frecuentemente por las causas de los fenómenos, pero cuando ello se incluye en el *Texto* lo menciona, como en este caso:

P: (*El predominio oligárquico*) Que daba como consecuencia la inestabilidad y la desarticulación a un país pobre y desunido; los grandes terratenientes y latifundistas son los que originaban esta situación. Hubieron personajes notables de Quito, Guayaquil y Cuenca que mantuvieron intereses regionales, o sea que cada quien se preocupaba por su región, los de Quito hinchaban, cuidaban lo de ellos, los de Guayaquil de la misma forma, y los de Cuenca en la misma situación. De ahí que se produjo la aparición de un término que hasta ahora existe: el regionalismo (...) ¿De qué viene?

E: De religión.

E: Regiones.

P: ¡Regiones! De regiones, no es lo mismo; regiones, costa, sierra oriente. Estos notables de las tres regiones mantuvieron intereses, el control de la mano de obra y también impuestos aduaneros. Existieron conflictos en las oligarquías regionales y que se extendió y provocó la inestabilidad política. O sea que no había una seguridad que la persona que comandaba en el poder porque entre ellas mismas se podían sacar o botar, poner en el puesto porque no se encontraban seguros, eran inestables (Aula B, 5/6/12).

Como vemos, se mencionan las dos referencias del *Texto* (control de mano de obra e impuestos aduaneros). Por fuera de eso, la explicación incluye “que cada quien se preocupaba por su región” y que “quienes comandaban el poder no estaban seguros, eran inestables”, aunque ninguna de estas afirmaciones se amplía, explica o sustenta con datos históricos (¿cuáles eran las preocupaciones regionales y por qué se contradecían?, ¿qué tipo de inestabilidad sufrían los dirigentes y a qué se debían?). Curiosamente, el dictado sobre la clase no incluyó lo trabajado en términos explicativos:

P (*Dictando*): Al inicio de la vida republicana, nuestro país (tuvo) muchos inconvenientes que fueron provocados por los dueños o señores de la tierra, lo cual dio origen al predominio oligárquico.

En este aspecto la vida republicana del Ecuador era de inestabilidad y desarticulación política con lo cual lo convirtió en un país pobre y desunido, pero no por sus recursos naturales sino por la ambición y el mal manejo de estos recursos por parte de los terratenientes (Aula B, 5/6/2012).

El dictado modifica el sentido del *Texto* e introduce relaciones causales distintas a las conversadas en clase. Primero, aparecen los terratenientes como causantes de “muchos inconvenientes” que no se definen pero parecen haber causado el “predominio oligárquico”. La explicación es circular y no aporta ningún dato histórico relevante de la época. El siguiente párrafo presenta una particularidad interesante; aunque el *Texto* sólo dice que el Ecuador era un país pobre, sin explicar las causas de dicha pobreza, la docente interpreta el contenido de todo el apartado y expone que fueron los problemas políticos y el mal manejo de los recursos por parte de los terratenientes los causantes de tal situación. Sobre los conflictos regionales no se menciona nada.

Este ejemplo permite observar cómo, en un mismo proceso de transposición, un docente puede ampliar e interpretar la información del *Texto*, aportando una lectura causal coherente a la misma, y también eliminar información valiosa de dicho *Texto* para construir explicaciones vacuas de contenido histórico.

En búsqueda de precisiones conceptuales.

En algunos casos la mediación docente toma la forma de definición de conceptos. Para ayudar a los estudiantes a comprender el contenido disciplinar, las tres docentes se han preocupado por preguntar, otorgar o precisar las definiciones de ciertos términos. En algunos casos, sus precisiones conceptuales han ayudado también a ampliar la información sobre ciertos temas. Ejemplificamos esta dinámica para las tres docentes.

En el aula C, la docente ha solicitado a los estudiantes que lean un apartado del *Texto* y den ideas sobre él. Al tiempo que esto sucede, ella va preguntando por el significado de los términos usados por los estudiantes:

- E: Era un país pobre y desunido.
P: ¿Alguien me dice qué quiere decir desunido? A ver (nombre).
E: Que no se llevan bien.
P: ¿Qué más? ¿A ver quien me aporta? ¿Que quiere decir desunido?
E: Alejado.
P: Alejado (*asintiendo*). Dime (nombre).
E: Que no están cerca de algo.
P: Que no están cerca de algo (*asintiendo*)...
E: Que están enfrentados.
P: Que están enfrentados (*asintiendo*).
E: Que no andan juntos.
(...) E: Se odiaban entre ellos.
P: Se odiaban entre ellos mismos (*asintiendo*) ...ya sabemos, tenemos una idea de lo que quiere decir desunido, ¿no?
(...) P: Dice que las primeras décadas... ¿y qué son las primeras décadas (nombre)? ¿Que son las primeras décadas? (nombre) primeras décadas, ¿qué son?
E: Los primeros 10 años.
P: Ah los primeros 10 años, década los primeros 10 años (Aula C, 21/6/12).

El ejemplo del aula A se desarrolla en el marco de una lectura colectiva. En esta actividad, un estudiante lee en voz alta el contenido del *Texto* solicitado por la docente y luego ella realiza preguntas o precisiones, buscando que los estudiantes comprendan lo que van leyendo. En comparación con los conceptos definidos en el aula C (desunido, primeras décadas), éstos son más especializados, vinculados a la historia política.

- P: ¿Qué es oposición?
E: Los que piensan diferente.
P: Correcto.
(...) P: ¿Qué es el fusilamiento?
E: Que lo matan.
P: Y ¿cómo?
E: Los ponen en una pared.
P: ¿Y quién dispara?
E: Los soldados.
P: Y cada uno mata a un hombre... entonces quiere decir que si habían 10 a fusilar, habían 10... ¿Y qué quiere decir en esta lectura?
E: Que mataban a los que no estaban de acuerdo, los que no cumplían las reglas.
(...) P: ¿Y dónde creen que hacían eso? (fusilamiento)
E: ¿En la Amazonía para que no los vean?
P: No, en la mitad de la ciudad, y ¿para qué?
E: Para que no hagan igual.
P: Sí, para que los opositores mejor se queden calladitos.

(...) P: ¿Qué más había? ... Encarcelamiento.

E: Porque no pagaban sus deudas (*hacen referencia al concertaje*).

P: No, pero aquí no los encarcelaban (por eso) sino porque no estaban de acuerdo con lo que decía el gobierno (Aula A, 25/6/12).

En los ejemplos siguientes, la docente del aula B, además de definir ciertos términos con ayuda de los estudiantes, aclara imprecisiones conceptuales (como en las últimas líneas del ejemplo anterior) y promueve que los estudiantes expresen todas sus ideas sobre un término en cuestión, pues éste tiene varias acepciones que pueden confundir. Los conceptos trabajados corresponden al campo de la historia política.

P: ¿Quiénes eran latifundistas?

E: Los que fundaron.

P: No señor.

P: ¿Quiénes eran los latifundistas o terratenientes?

E (*varios*): Los héroes.

E: Los dueños de terrenos.

P: (*asiente*) Las personas que eran dueños de terrenos, de grandes extensiones (Aula B, 29/5/12).

P: También tenemos otra parte, dice, la carta negra. ¿Qué será eso?

E: Es el nuevo poder de García Moreno.

E: Un papel donde se anotan a todos los malos.

P: Dice acá un niño que... es un papel donde se anota a todos los malos, a todos los que roban, a los que matan, a los asesinos, a todos los ponen ahí, dice él, ¿alguien más tiene otra opinión?

E: Que los tiempos que vengan serán desastrosos.

P: A ya, es una cosa, puede ser una predicción ¿no? que anuncia desastres dice.

E: Es el nuevo poder de García Moreno.

P: Es el nuevo poder de García Moreno, ya ...en el gobierno de Flores había una Constitución, creada por la Asamblea impulsada por Flores, que se llamó la Carta de la Esclavitud. Cada constitución, cada periodo de gobierno ... ha tenido su nombre. La carta negra, niños, era la Constitución, era la Constitución con la que gobernaba García Moreno. ¿Usted puede imaginarse por qué Carta Negra?

E: Porque ahí estaba lo más buscado, lo más peligroso.

P: No, no es eso. Nada que ver con eso. Una cosa es carta negra y otra cosas es lista negra. En la lista negra es lo que ustedes están diciendo, donde se anotan a personas, los países ...la Asamblea creó esta, la Constitución que se la conoció como la carta negra. ¿Y por qué se la habrá llamado así?

E: Porque era una constitución; porque ahí estaba todo el poder de García Moreno; porque era un poder malo; porque debía ser católico; porque si hacía algo malo lo mandaban a la cárcel...

P: Una especie de dictadura, de imposición de leyes de acuerdo a la forma de gobernar de García Moreno.

E: También profesor que los ciudadanos para ser ciudadanos tenían que ser católicos.

P: A ya, ¿vieron? Ese es uno de los requisitos (...) Era como una obligación. Dice el niño que como requisito indispensable para poder ser ecuatoriano tenía que ser católico. En ese tiempo no se aceptaba evangélico, mormón, testigo de jehová y muchas otras religiones (Aula B, 29/6/12).

Cada docente asume el trabajo conceptual desde su saber y preocupación disciplinar. Aunque en todos los casos las docentes procuraron inferir con los estudiantes los significados de los términos en cuestión, los referentes usados para ello fueron distintos. Dado que en el aula C los conceptos trabajados fueron cercanos a la vida cotidiana, las referencias estudiantiles provinieron de la vida de los estudiantes. En cambio, como los conceptos trabajados en las aulas A y B fueron más especializados y vinculados a los procesos históricos estudiados (de Historia política), los estudiantes recurrieron con frecuencia al recuerdo de clases anteriores de EESS para definirlos correctamente.

Poca precisión conceptual e histórica.

Aunque exista la recién descrita preocupación docente por definir conceptos no conocidos, la gestión de contenidos también tuvo como característica común la falta de precisión conceptual e histórica. Consideramos aquí algunos ejemplos de ello.

En el aula B, encontramos que algunas actividades de transposición docente del contenido del *Texto* trastocan su sentido o modifican la definición de conceptos. Sobre el pensamiento Republicano, por ejemplo, el *Texto* expone que a inicios de la República los pensadores debatían la forma con la cual organizar el Estado entre algunas alternativas, centralmente gobiernos republicanos vs. monárquicos, y centralismo vs. federalismo (Ayala Mora, 2011). Sobre el tema, en clases se discute lo siguiente:

P: (...) Muchas personas estaban con otro criterio de que al nacer la República del Ecuador, no podía mantenerse como colonia, sino como República. Inclusive, habían los criterios y las ideas de que como ya nació el Ecuador a qué clase de gobierno iban a pertenecer, o con qué clase de gobierno iban a formarse. Unos decían que querían ser gobiernos dictatoriales, o sea de dictadores, otros monárquicos, o sea que el gobierno sea dirigido por un rey, otros decían democráticos (*escribe en la pizarra los tres*). Nosotros ya habíamos hablado en una clase qué es la democracia. A ver, es la...

E: La educación.

E: La libertad!

P: La libertad que nosotros tenemos para poder expresarnos, para poder pensar. Entonces, de todos estos tipos de gobierno el Ecuador.

E: El democrático!

P: Eligió este (*señala en la pizarra*), el democrático. Porque pensó que era lo más conveniente ... En el mundo existen países, como por ejemplo en Europa.

E (varios): Cuba, Cuba!

P: Que todavía hay reyes que gobiernan, como por ejemplo ¿cuáles? España y Gran Bretaña, allá gobiernan reyes, en España el Rey Carlos y en Gran Bretaña la Reina Isabel, y en otros países también.

E: Cuba! (*P no dice nada sobre el tema*) (Aula B, 22/5/12).

En la exposición existe una confusión entre varios de los términos usados y un error histórico que resaltar: aunque el Ecuador nació formalmente como República (decimos formalmente, porque la consecución de la igualdad ante la ley y de la división de poderes –por ejemplo- duró años), su origen no fue democrático, es decir, la soberanía no recayó en todos los miembros del pueblo para la toma de decisiones o elección de representantes. Por eso el *Texto* no habla de democracia sino de República. Hay una confusión conceptual entre ambos términos, así como en la definición de democracia, que se entiende únicamente como libertad de expresión y pensamiento, dejando de lado los derechos de decisión (directa) y/o de representación política (representativa). Que hoy en día la mayoría de Repúblicas funcionen como democracias representativas no debe eclipsar la diferencia entre ambos conceptos pues, como pasa en este caso, se puede complicar la comprensión del pasado, donde existieron independientemente.

Los ejemplos usados pueden ahondar la confusión, pues en Gran Bretaña y España se realizan elecciones democráticas para elegir representantes, existe igualdad ante la ley y división de poderes, y aunque los reyes siguen teniendo un espacio de influencia, no intervienen ni vetan la mayoría de las decisiones gubernamentales. La complejidad de los casos, o la falta de análisis de los mismos, no ayudan a la correcta ilustración de los conceptos trabajados. Finalmente, en la exposición no se menciona la disputa entre unitarios y federales, un debate que recorrió el continente en el siglo XIX.

Otro ejemplo que trastoca el sentido de un concepto trabajado en el *Texto* se observa en relación al apartado Cultura popular. En aquel se expone que, mientras la cultura oficial permanecía en círculos sociales reducidos, las expresiones populares tenían mucha fuerza. Por un lado, se profundizó una conciencia mestiza influida por la vida agraria, la religiosidad y las costumbres locales; por otro, las culturas indígenas lograron mantenerse, conviviendo pero sin mezclarse con la sociedad criolla (conservando su organización, relaciones familiares, lengua, religiosidad y formas de trabajo). Sobre esto, la docente del aula B expone lo siguiente:

P: ...la cultura popular. En esta parte vemos que la oportunidad no solamente la tienen ya los blancos y los mestizos sino también el

pueblo, hay gente que se manifiesta una vez que le dan la oportunidad de estudiar, ¿no? Y ya van encontrando... sus cualidades, sus destrezas, para poder desempeñarse en la vida. Ya le dan a conocer al patrón que no solamente ellos tienen inteligencia o capacidad para poder aprender a ser útiles a los demás... Entonces niños la cultura llega a todos; el pueblo ya se culturiza... de ahí tenemos que hubieron muchos pintores, historiadores, escultores que, obras muy famosas en el Ecuador y en el mundo, alguna ocasión que tengan la oportunidad de visitar la ciudad de Quito hay museos, obras por ejemplo una de ellas es (*no escucho*), un indígena que hizo obras maravillosas, que están guardadas unos en los museos, otros en la Iglesia de la Compañía. Y considerados como patrimonios culturales (Aula B, 22/5/12).

Como se observa, ni la definición de cultura popular ni el sentido que su contenido expresa se mantienen en la exposición docente, salvo en el ejemplo final –de pintura indígena-. En términos generales, la docente comprende y enseña el concepto de cultura popular, no como el resultado de expresiones culturales de los grupos mestizos, indígenas y negros (acepción del *Texto*), sino como la “culturización del pueblo” basada en la ampliación de sus oportunidades de estudio. Otros ejemplos de estas imprecisiones o confusiones conceptuales pueden ser la identificación entre patrón, rey, amo, jefe y terrateniente⁶⁶, o entre capitalismo y dinero⁶⁷. Sin la comprensión correcta de estos y los anteriores conceptos, las descripciones y explicaciones históricas también corren el riesgo de ser comprendidas erróneamente.

Encontramos ejemplos similares en el aula A. Por ejemplo, ante la pregunta de un estudiante “¿por qué es marcista?” (la revolución originada en Guayaquil en 1845), la docente contesta: “Marcista viene de una revolución que hace la gente cuando no está de acuerdo con ciertas reglas. Aunque Flores hizo muchas cosas buenas, también hubieron cosas malas... como en todos los gobiernos” (Aula A, 19/6/12) Sobre esto, en

⁶⁶ P: “A ver, dentro de estas actividades también tenemos otra que significa o quiere decir que cuando de pronto **el patrón, el rey, el amo, el terrateniente** daba el terreno para que produzca, para que siembre... A ver, ese pedazo de tierra, vamos a ver si se acuerda... Este pedazo de tierra que le daba **el patrón, el jefe el terrateniente al peón**, al esclavo, al trabajador, se le dio un nombre, un nombre, ¿cómo se llamaba este pedazo de tierra?” (Aula B, 15/5/12, énfasis añadido).

⁶⁷ “P: Capitalismo, ¿qué idea le da eso a usted? ¿Qué noción, que concepto?. E: Sistema económico (*lo leen del cartel*). P: Sistema económico, muy bien, de dinero. Hay ocasiones que dice por ejemplo cuando usted va a pagar porque quiere comprar algo pero en ese momento no tengo capital, dice, o sea no tengo ...? E (*en coro*): Dinero. P: Ahora, sí hay otros sinónimos de la palabra capital, en la cuestión geográfica, por ejemplo la capital del Ecuador ...Pero eso es de manera geográfica, acá estamos hablando desde el punto de vista económico. Capitalismo es...?. E (*en coro*): Dinero. P: Dinero, dinero. Ya, este capitalismo apareció como sistema económico en el mundo” (Aula B, 29/5/12).

el *Texto* se lee “Como la rebelión nacionalista contra Flores fue en el mes de marzo, sus partidarios se llamaron ‘marcistas’. Así se denominaron los gobiernos que surgieron del triunfo” (Ayala Mora, 2011: 32). Además de la imprecisión en la respuesta, llama la atención que ninguno de los estudiantes haya mencionado lo que narraba el texto para contraponerlo con las palabras de la docente o ampliarlo, a pesar de que todos estaban leyendo juntos dicho apartado. La falta de lectura o de comprensión lectora, o el temor de contradecir a la docente, pueden ser las causas de lo sucedido.

Además de errores conceptuales, encontramos imprecisiones históricas como las siguientes. En el aula A, la docente conversa sobre la esclavitud con sus estudiantes, y atiende la función social que cumplía en la época estudiada de la siguiente manera:

- P: Vamos a ver, ¿por qué tenían esclavos los que tenían?
E: Porque tenían dinero.
P: A ver para, ¿les pagaban?
E (en coro): No.
P: ¿Entonces?
E: Porque eran dueños de la tierra.
P: No. Porque ¿qué les mandaban a hacer? ¿para qué los tenían?
E: Para que les laven, cocinen.
P: Exacto, para que le hagan los oficios, ¿y qué tuvieron que hacer entonces? (*con la abolición de la esclavitud*)
E: Ellos hacían.
P: Pero, ¿usted cree que ellos hacían?
E (varios): No.
P: ¿Y qué hacían?
E: Contrataban a otros.
P: Si, empezaron a contratar ...Aquí en Ecuador, ¿dónde se fueron?
¿Dónde están los esclavos en Ecuador?
E: A Esmeraldas.
P: ¿Y dónde más?
E: Al valle del chota (Aula A, 25/6/12).

La pregunta sobre la función que cumplían los esclavos es muy pertinente para el tema estudiado, pero la respuesta aprobada es sumamente imprecisa. Primero porque sólo refiere al trabajo doméstico y no a la labor agrícola desarrollada por la mayoría de esclavos como trabajo principal (especialmente en el Valle del Chota), y segundo porque desestima las respuestas que vinculan la esclavitud con los terratenientes y/o personas ricas (¿o acaso los indígenas pobres tenían esclavos lavando en sus casas?). Luego, al preguntarse por su ubicación actual se hace una desatinada identificación entre los afroecuatorianos y los esclavos (¿Dónde están los esclavos en Ecuador?). Además, no se menciona la provincia del Guayas como un destino del pueblo afro,

cuando ésta actualmente alberga 216.922 afroecuatorianos (según el último censo), más que Esmeraldas, que registra 153.746.

El último ejemplo que exponemos se desarrolla al aula C, donde la docente conversa con sus estudiantes sobre el nombre del Ecuador. El intercambio ocurre así:

P: ¿Por qué no podían ponerle ese nombre (*Quito*) a nuestro país?

E: Porque no.

P: Ajá, porque no ¿verdad? No era justo porque Guayaquil también quería ponerle Guayaquil, Cuenca también quería y si se unía el departamento de Loja, el departamento de Latacunga, también querían ¿no? Ah no y si le ponen Quito, ¿por qué no Guayaquil? Entonces para que no peleen ninguna de las regiones, unos sabios llegaron a nuestro país de visita y lo bautizaron con el nombre de Ecuador... De visita estaban unos sabios franceses que lo bautizaron con el nombre de Ecuador, que ahora lo sentimos propio ¿verdad? (Aula C, 29/5/12).

Sobre esto, el *Texto* expone que cuando la Asamblea de 1830 eligió el nombre del país que estaba fundando,

“...los representantes de Guayaquil y Cuenca, que juntos eran mayoría, pensaban que no debía mantenerse el tradicional, Quito, porque se identificaba solo con una de las tres regiones. Por eso adoptaron un nombre de compromiso, Ecuador, como habían llamado a estas tierras los sabios franceses que las visitaron casi un siglo antes” (Ayala Mora, 2011: 15).

Aunque la docente y el *Texto* hacen referencia a la misión geodésica francesa que trabajó en nuestro territorio desde 1736 hasta 1739, la docente no hace precisiones temporales, por lo que da a entender que los “sabios franceses” llegaron al Ecuador al mismo tiempo que éste se conformaba como República. La inclusión de la idea de “visita” en la travesía de dichos “sabios” también trastoca en algún sentido la situación original: una misión científica apoyada las monarquías de Francia y España, que dio un nombre a este territorio basada en conceptos geográficos –el Ecuador terrestre es el “círculo máximo que equidista de los polos de la tierra” (RAE, 2012)-.

Un último ejemplo que queremos revisar es la perspectiva con la que se trabajaron las culturas del Ecuador en estos bloques. A diferencia de lo ocurrido en los ejemplos anteriores, para este tema las dos profesoras optaron por seguir muy de cerca las instrucciones y actividades del *Texto*, por lo que la perspectiva que exponemos se originó en el material de trabajo más que en explicaciones docentes.

La propuesta consistió en solicitar a los estudiantes dividirse en grupos e investigar uno de los siguientes temas: cultura de los mestizos, cultura indígena y

cultura afroamericana. De cada una se debía averiguar costumbres, tradiciones, fiestas, trajes y comida. Los estudiantes consiguieron la información fuera del aula y luego la procesaron y presentaron en clases, de la siguiente manera:

(Esta es una transcripción de algunos de los carteles presentados por los estudiantes como resultado de la actividad):

Mestizos. (i) Costumbres: Día de la canción criolla, Festival internacional de la primavera, (ii) Tradiciones: Celebración de semana santa, corridas de toro y concurso de caballos de paso, (iii) Comida: Sancocho de pollo, hornado de chanco, empanada de verde; plátano y yuca cocinada.

Indígenas: (i) Costumbres: “Q los hombres trabajan para llevar la comida a el hogar y las mujeres cuidaban el hogar”; el agradecimiento de la tierra, (ii) Tradiciones: Las pirámides de la luna, (iii) Vestimenta: Camisas andinas, mantos y ponchos para abrigo; pollera y sombrero (mujeres), pantalón, samarro, kushma y sombrero blanco (hombres).

Afro: (i) Tradiciones: “Las tradiciones aportaron innovaciones como la música el arte la literatura y la religión y, cocina, etc.”, (ii) Fiestas: El día de la región Amazónica, carnaval, festivales de las frutas y flores, (iii) Comida: “La gastronomía es variada y exquisita ejemplo: una sopa a base de guineo, leche, culandro, quesillo. Las quesadillas, biscochuelo, mazapanes” (sic).

Para ubicar un poco mejor lo que se requería investigar, una docente ubicó las culturas en espacios geográficos, pero los resultados fueron similares:

Provincia de Esmeraldas: (i) Costumbres: “La música es una de las manifestaciones que ha ayudado al pueblo afroamericano a mantener su identidad”, (ii) Vestimenta: para las mujeres, una blusa corta, blanca, corrugada en los hombros, una falda hasta los tobillos con tablones y un pañolón en la cabeza.

Guayaquil: (i) Costumbres: “Es un bucólico ambiente de sociedad, se basaba en familias que vivían alrededor de padre, amo y señor de sus hijos”, (ii) Tradiciones: “podemos mencionar la semana santa, aunque hay un sinnúmero de religiones”, (iii) Vestimenta: de paja y toquilla, es un taparrabo sujetado con cuerdas de fibra.

Sierra: (i) Costumbres: lavar la ropa en el río en la mañana, venta de frutas en el mercado, venta de flores, (ii) Comida: la base es la papa y el arroz, “también hay mote pillo, empanada de morocho, la chicha de jora y el delicioso hornado”.

Independientemente de las bondades de esta actividad (que se analizan en el siguiente apartado), el contenido disciplinar que generó tiene algunos rasgos que queremos relevar. En primer lugar, la consigna (y los trabajos) asume como “culturas” a grupos humanos muy numerosos, heterogéneos y dispersados geográficamente, y que hoy difícilmente podrían considerarse como una sola “cultura”. Esto simplifica enormemente la diversidad cultural, pero además nos lleva al segundo punto: el cometimiento de errores surgidos de no poder encontrar “lo común” de los grupos, o de hacerlo usando prejuicios o generalizaciones que responden poco a la realidad empírica.

Ejemplos de ello son: considerar que todos los afroecuatorianos visten lo mismo, o que todos los mestizos comen de forma similar, independientemente del lugar que habitan; exponer que las mujeres indígenas no trabajan fuera de casa; proponer que los mestizos identifican el día de la canción criolla y que vestían taparrabos; o mencionar obviedades como que la música forma parte de la tradición y contribuye a mantenerla.

Las listas presentadas de tradiciones, comida y vestimenta carecen de referencias temporales; no sabemos si corresponden al pasado o al presente pero suponemos su permanencia, y los grupos humanos aparecen así como inmovilizados en el tiempo. Sería importante preguntarnos si lo descrito en esta actividad sobre “las culturas” realmente nos acerca a ellas y nos permite conocerlas (y ¿hasta qué nivel de profundidad?), o si, en cambio, estamos reproduciendo una visión que museifica la cultura y excluye de la reflexión a quienes la recrean; sus ideas, problemas, trabajos, recursos, divisiones, alianzas, luchas, transformaciones y vivencias actuales.

Quizás el/la lector/a pueda considerar que todos los casos expuestos son errores irrelevantes, y quizás lo sean en el marco de una narración global de la Historia del Ecuador, pero aquí los relevamos porque abonan a una visión de la disciplina que carece de precisión histórica y conceptual y que no conoce, valora o respeta el lenguaje disciplinar –características comúnmente referidas para desprestigiar las Ciencias Sociales-.

Nos preguntamos, ¿en otras materias escolares, como las matemáticas o las ciencias naturales, se reciben con igual tolerancia errores conceptuales o de contenido de este tipo? No lo sabemos pero nos genera una gran preocupación. Aunque ciertamente muchas consideraciones históricas están en permanente argumentación – como también los contenidos matemáticos y de ciencias naturales-, algunas de sus definiciones (como cultura popular o revolución marxista) y constataciones históricas (como el uso de la mano de obra esclava para el trabajo agrícola a inicios de la República) han sido consensuadas por numerosos historiadores y deben ser respetadas como tales hasta ser modificadas, como todo acuerdo disciplinar.

Es importante explicitar que no defendemos aquí la idea –bastante ilusa por cierto- de que todos los docentes deberían reproducir exactamente lo que prescribe el currículo. Ya hemos expuesto nuestro acuerdo con la tesis de especificación curricular, que describe cómo los contenidos y formas curriculares van adaptándose efectivamente a sus entornos o niveles de implementación real. Sin embargo, no asumimos que dicha

especificación implique necesariamente la desatención u olvido de acuerdos disciplinares básicos, y dadas sus consecuencias sobre el proceso de construcción del conocimiento histórico escolar de los estudiantes, consideramos importante relevar este aspecto (imprecisiones conceptuales e históricas).

Una dificultad específica adicional que afrontan las Ciencias Sociales y la ciencia actual en general es que muchos de sus conceptos son usados simultáneamente en dos ámbitos, el científico y el cotidiano (Giddens, 2008). Sin duda, ésta puede ser controlada si los docentes manejan correctamente los conceptos y atienden su correcto uso, pero esto sólo ocurre si los docentes tienen un genuino interés por el aprendizaje disciplinar. Si no lo tienen, el uso adecuado de los conceptos, métodos y hallazgos históricos para investigar y aprehender la sociedad (pasada y presente) pasa a segundo plano, y la transposición didáctica se adapta a otros objetivos prioritarios, como pueden ser la construcción de identidades nacionales o la enseñanza de valores.

Relatos debatibles.

Esta situación sólo ocurrió una vez, en el aula B, pero nos parece importante relevarla pues también dice algo sobre el contenido histórico que transita aquella aula: se trata de un cuestionamiento hecho por la docente a la información del *Texto*. Esto no debe confundirse con las contradicciones o errores conceptuales e históricos relevados, pues en este caso la docente explicita no estar de acuerdo con un juicio hecho por el autor del *Texto*, y argumenta su crítica de la siguiente manera:

P: Dentro de esos primeros años tenemos “un país pobre y desunido” (*subtítulo libro*) ¡Que título que nos da! ...Muy bien, durante toda la experiencia que nosotros tenemos de la primera unidad, del primero módulo, veíamos ...que el Ecuador es rico, millonario en productos naturales, ¿no? Ya sea de plantas o minerales. Entonces todo esto del país pobre no lo entiendo, tal vez desunido sí, pero esto de pobre tal vez podríamos decir de espíritu porque el Ecuador nunca fue un país pobre. ¿Quiénes lo hicieron pobre?

E: Nosotros (*discurso aprendido sobre quién influye la realidad*).

E: Los españoles.

P: Exactamente, los españoles, los terratenientes, los dueños de las haciendas, los señores hacendados, ellos hicieron que el país sea pobre porque toda la riqueza iba a las manos de ellos (Aula B, 5/6/12).

Aunque al final la docente propone que el Ecuador efectivamente se empobreció, su crítica permite complejizar el juicio del *Texto* con la inclusión de dos ideas: que el país

era rico en recursos naturales y que el empobrecimiento se debió al manejo que hicieron de ellos españoles y terratenientes.

Si esto se hiciera más frecuentemente, y se usaran fuentes bibliográficas y/o históricas para sostener los argumentos desafiantes, el contenido histórico se aprendería también como debatible, modificable. Si ese fuera del caso, debieran incluirse, obviamente, instancias de lectura y análisis de fuentes, sin lo cual las opiniones no logran validez o legitimidad en el ámbito de la Historia. Sin embargo, ésta fue la única vez que observamos a alguna docente posicionarse y argumentar en contra de una tesis del *Texto*, por lo que inferimos que su contenido aparece mas bien como objetivo e incuestionable en el proceso de construcción de conocimientos escolares. A esto aporta también la falta de referencia a autores, métodos y fuentes, como hemos descrito antes.

Vinculación con la actualidad.

Sobre este aspecto queremos resaltar tres observaciones: la alta frecuencia con que las docentes solicitaron comparar el presente con el pasado estudiado; el hecho de que la mayoría de comparaciones se hicieron con criterios muy amplios (que no generaron elaboraciones precisas ni requirieron investigación alguna), y el entusiasmo estudiantil por participar mostrado ante el requerimiento de compartir situaciones cercanas.

Preocupación comparativa y comparaciones poco precisas.

Para ejemplificar los primeros dos aspectos, copiamos dos secuencias de clases referidas a la situación de las mujeres a inicios de la República (aulas B y C):

P: Y lo peor es que solamente... tenían oportunidad los varones, las mujeres no. Ellas se dedicaban ¿a qué?

E: A la casa.

E: A coser.

E: A los quehaceres.

E: A cocinar.

P: A cocinar, bueno si... Y aún así todavía (*llama atención*) existen criterios que dicen por ahí que son machistas, que la mujer solo en la cocina, en el hogar, cuando eso ha cambiado, ha dado un giro...

E: Ya los hombres cocinan.

P: Que la vida nos da oportunidad de que todos los seres humanos...

E: Seamos iguales.

P: Exactamente, no hay diferencias de clase ni de tareas, todo por igual en lo que sea, ¿no? Las mujeres trabajan en las tareas del hogar, los hombres también tienen que hacer... cuando hay comprensión en un matrimonio, ¿no? Si el esposo quiere a la esposa, le ayuda en los quehaceres de la casa y eso no quiere decir que es machista. Pero si

nosotros comparamos esas relaciones de actitudes o acciones de ahora con lo de antes, ¿eran iguales o diferentes?

E (*en coro*): Diferente.

P: Diferentes. Porque no se le daba oportunidades a la mujer para que trabaje, peor que estudie. Solamente tenían acceso a la educación los hijos de blanco, de blanco con mestizo (Aula B, 22/05/12).

P: Si nos pusiéramos a comparar con la época de ese tiempo hasta ahora, ¿cuáles eran las semejanzas y las diferencias?

(...) E: Antes no se podía estudiar, las mujeres.

P: Ya, diferencias, que antes, en esa época las mujeres no tenían ni voz ni voto, estaban al mando del hombre, en cambio ahora todas las mujeres no solo que no hay lugar en este país Ecuador que una mujer no estudie, todas tienen derecho a la educación; hombres y mujeres, esa es la gran diferencia (...) (Aula C, 16/5/12).

Como se puede observar, lo dicho releva, centralmente, que la situación de las mujeres ha cambiado, ya que ahora tienen acceso a la educación, el voto y el trabajo (y a la ayuda del hombre, “si hay amor”). Valoramos positivamente la preocupación comparativa de las docentes, pues la búsqueda de semejanzas y diferencias entre situaciones del pasado y el presente ayuda a los estudiantes a desarrollar destrezas cognitivas al tiempo que permite dar significatividad o sentido al contenido estudiado. Sin embargo, debemos señalar la inexistencia de variables o indicadores más concretos para realizar dicha comparación, como podrían ser: derechos sexuales, participación política, salario y nivel de educación promedio, puestos de trabajo comunes o vetados, maternidad, tamaño de las familias, control sobre el cuerpo y el patrimonio, etc.

Probablemente incluir dichas variables requeriría un proceso de búsqueda de información –corto o largo, según la consigna-, pero permitiría también la elaboración de juicios más precisos y aprendizajes más complejos. Con ello se podría matizar, por ejemplo, la idea de que las mujeres no trabajaban en la colonia, pues muchas indígenas y pobres sí lo hacían (aunque no podían manejar sus ganancias) y otras de sectores medios y altos asumían responsabilidades sociales permanentes (sin ser asalariadas).

Aunque tampoco usa categorías precisas para la comparación, la docente del aula B introduce matices a la comparación, considerando aspectos que permanecen y aspectos que cambian sobre un mismo tema. Veamos un ejemplo de ello:

(Comentan sobre la educación. Primero acuerdan que hoy las mujeres tienen ya derecho a estudiar y trabajar, y luego...)

P: Pero hasta el día de hoy, todavía hay padres que piensan que la mujer todavía debe ser sumisa. Y esos padres, ¿dónde están? ¿De dónde cree usted que viene esa mentalidad?

E (*varios*): De la colonia.

P: De sus ancestros ¿no? Porque el abuelito dice, a mi en mi época... nos daban; cuando el niño no estudiaba en mi época nos arrodillaban en tapillas de cola, decía, y bien que estudiábamos ...A mi en mi época, la jornada de la educación era doble, era de mañana, de tarde iba a almorzar, llevaba deber... ¿Y las escuelas antes eran cerca?

E (*en coro*): noooo.

P: Eran, quedaban distantes de la casa. ¿Y antes habían muchas o pocas escuelas?

E (*en coro*): Pocas.

P: ¿No? Pocas... Habían pocas escuelas y muy lejos de la casa... En el día de hoy si usted va a la zona del campo, usted todavía ahí encuentra escuelas, lejos de las casas, los niños viajan en canoa para ir a la escuela, los niños caminan kilómetros para ir a la escuela.

E: Algunos caminan hasta llegar a la escuela.

P: Los niños si tienen caballo van en caballo.

E: Van en buseta.

P: Pero la mentalidad del campesino, de algunos, todavía prefieren que los varones ayuden a trabajar en la tierra y no los mandan a estudiar. Todavía hay esos casos, allá en el campo. Cuando vienen a la ciudad cambia la mentalidad. Porque ya ven que tienen su casa, busca trabajo (Aula A, 24/5/12).

La secuencia anterior nos muestra la intención docente por incluir en la conversación escolar discursos o realidades cercanas a los estudiantes⁶⁸ y por considerar cambios y continuidades históricas sobre un tema (hoy las mujeres estudian y las jornadas escolares son más cortas; pero en el campo las escuelas siguen estando lejos de las casas y algunos padres no valoran la educación escolar).

Sin embargo, también ejemplifica otro problema común en este tipo de ejercicios: la poca precisión temporal de preguntas y respuestas. Como vemos, aunque la docente está trabajando alrededor de los inicios de la República, introduce el discurso de un abuelo para después preguntar si “antes” las escuelas se ubicaban cerca o lejos de las casa y si habían muchas o pocas. Si seguimos la secuencia –o la lógica- de la interacción probablemente nos inclinemos a pensar que ese “antes” hace referencia a la época de nuestros abuelos y olvidemos el primer periodo republicano, con lo que la comparación pierde precisión y valor para el aprendizaje de este tema (tal como sucedió en la clase, pues los chicos contestaron pensando en sus abuelos).

⁶⁸ Pues muchas de sus familias viven en el campo, y por la utilización de un discurso supuestamente característico de los abuelos (que narran su época y la comparan con lo que sucede hoy).

Compartiendo experiencias propias: mucho entusiasmo y poca frecuencia/utilidad.

Con relación a la tercera cuestión, observamos que las preguntas sobre situaciones o realidades cercanas a los estudiantes generaron mucho entusiasmo de su parte, quizás porque tienen certeza de las respuestas o por el genuino deseo de compartir vivencias e integrarlas en el proceso escolar. Este deseo de participar se verificó tanto en la atención prestada a la docente, como en las acciones de alzar la mano constantemente, con ímpetu, agitándola, y/o solicitar verbalmente permiso para participar, de manera efusiva (“yo señorita, yo, yo, acá, acá!”).

Dos ejemplos de ello sucedieron en el aula A, cuando la docente preguntó en qué parte del campo vivían las familias de los estudiantes (y diez respondieron emocionados), y cuando permitió que los estudiantes contaran cómo habían vivido el regreso a sus casas el 30 de septiembre del 2010, pues conversaban sobre los golpes de Estado vividos en Ecuador a inicios de la vida republicana. Sin embargo, en ninguno de los dos casos observados el contenido de la participación (entusiasta, por cierto) fue utilizado para construir reflexiones disciplinares o ampliar los temas en estudio⁶⁹.

De los ejemplos podríamos inferir dos cuestiones: las solicitudes o iniciativas docentes por incluir las experiencias o problemas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje no son frecuentes, y cuando suceden no se logran integrar de manera eficiente a dicho proceso. Éste no es, ciertamente, un asunto sencillo de lograr, pero sí es una de las recomendaciones referidas con frecuencia para el trabajo didáctico que busca un aprendizaje eficaz y significativo.

Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.

En este aspecto existen diferencias notables entre docentes. Según lo observado, la docente del aula C es quien menos reflexiones morales incluye en clases y, a su vez, la única que lo hace desde una matriz cristiana. Observamos dos situaciones: primero exhortó a sus estudiantes a no faltar el respeto a las personas serranas con el argumento

⁶⁹ En el primer caso, el diálogo continuó así: “Bueno entonces (...) cuando vaya usted a visitar a su familia del campo, converse con sus abuelitos, converse con la gente que vive ahí y pregúntele cómo era la vida de ellos allá en el campo” (Aula A, 24/5/12). En el segundo, la docente continuó el diálogo (cerrando la clase) con la frase: “Pero ahí pasó algo, no estábamos informados. No había información. No sabíamos qué pasaba con la gente en las calles” (Aula A, 19/6/12).

de que todos somos Ecuador y todos somos hermanos⁷⁰, y luego reflexionó sobre la solidaridad entre compañeros y la bendición de Dios que significa⁷¹. En el primer caso se identificó la nacionalidad con la hermandad cristiana, a propósito de la formación del Ecuador; mientras el segundo no se vinculó al contenido sino a un hecho concreto vinculado al uso de materiales escolares.

Las docentes de las aulas A y B incluyen frecuentemente reflexiones morales vinculadas al cumplimiento de deberes de los niños/as, particularmente del estudio, para la formación de buenos ciudadanos. Cada docente lo hace con su estilo. La del aula A con frecuencia deriva la reflexión moral de un tema de estudio, como vemos aquí:

P: ¿Como era la educación en esa época?

E (*en coro*): era limitada, limitada!!

P: A ver...

E: Era limitada porque los indígenas y negros no podrían pagar la educación; solo los blancos y los criollos, porque tenían propiedades...

P: ¿Usted qué piensa de eso? ...¿Está bien, está mal, qué piensa?

E: Que todos tenemos derecho a la educación.

P: Hoy tenemos todos... Hoy, ¿tenemos ese derecho?

E (*en coro*): siiiii.

P: Pero detrás de un derecho hay un...?

(*E no contestan*)

P: Atrás de un derecho, ¿qué hay? A ver.

(*E no contestan*)

P: Un deber... porque a usted le dan todos sus derechos pero usted tiene que cumplir con...?

E (*en coro*): el deber.

P: ¿Y cuál es su deber?

E (*en coro*): Estudiar.

P: Estudiar... si usted no cumple con ese deber, usted está usando un derecho que otra persona lo puede usar y necesitar... ¿Hoy en día todos los niños estudian?

E (*varios*): siiiii.

E (otros): noooo.

(*E dan posibles causas por las cuales los niños no estudian*)

⁷⁰ P (*Sobre el Ecuador*): ...somos un solo país unido, nuestras regiones incluyendo las islas galápagos que también son nuestras, entonces si usted alguna vez escuche, por ejemplo la gente de la sierra, si han visto las paisanitas que están vendiendo sus frutas, su manzana? Cuidado con faltarle el respeto! Todos somos Ecuador. Costa, sierra, todos hacemos un país, todos somos hermanos, ¿ya? (Aula C, 29/5/12).

⁷¹ P: Que bueno que se ayuden entre compañeros, al compañero se le terminó la tinta de la pluma y ya la compañera le prestó. Siempre sean así, solidarios Cuando nosotros hacemos un favor a alguien no esperemos que ese alguien nos pague, Dios nos bendice el triple. No nos bendice con dinero, no es que vas a ir a la esquina y te vas a encontrar un billete; te bendice con salud para ti, para tu mamá, para tu papá, para tu abuelito..., no? Esa es la bendición que Dios nos da... Te da sabiduría para entender (ídem).

P: O sea que ahorita que usted esté sentado en este puesto, en esta escuela, es un privilegio... y ese privilegio se los da sus padres... porque cuando uno es mamá o papá, uno quiere siempre dar...?

E (coro): lo mejor.

P: Pero hay niños que los papás le dan lo mejor y el niño, no quiere estudiar, es decir, no aprovecha; no aprovecha. Hay que aprovechar las oportunidades (Aula A, 24/5/12).

En otro caso, la secuencia de ideas propuestas en la conversación de clase se puede sintetizar así: (i) Los esclavos eran maltratados y no les pagaban; (ii) sin dinero no podían cubrir sus necesidades de alimentación, vivienda o religiosas (el bautizo costaba y se consideraba herejes o brujos a los no bautizados y no creyentes); (iii) nuestros curanderos eran considerados brujos porque curaban con plantas (dan ejemplos); (iv) hoy se usan sus descubrimientos vinculados al uso de la naturaleza. Y luego de esto:

P: El ser humano aprende observando... razonando. Usted tiene que razonar, usted tiene que pensar por qué le dicen las cosas. ¿Por qué le dan esa orden? ¿Por su mal? ¿Por su bien?... ¡Ustedes son el futuro! Y el futuro tienen que razonar para poder tomar decisiones y no equivocarse. Y si se equivoca, aprender, aceptar las consecuencias que vienen de las equivocaciones, de las malas decisiones. Usted como niño toma la decisión, estudia o no estudia. Hace el deber o no hace el deber, eso es una decisión, ¿no? Y cuando usted toma la decisión, en ese momento usted está aceptando, está aceptando la nota que puede sacar por no haber traído, usted está aceptando el regaño de la mamá cuando llegue a la casa y venga la nota, está aceptando el castigo que será no darle lo que le pueda dar la mamá, no comprarle, no dejarlo jugar, no ver tele; cómo le castigue su mamá. Usted está aceptando todo... por eso antes de hacer algo, usted lo tiene que pensar tres veces. Antes. Para poder llevar una vida mejor (Aula A, 24/5/12).

Como en la ocasión anterior, el discurso sobre asumir una responsabilidad individual proviene de una conversación disciplinar, que se transforma en enseñanza moral independiente. Por otro lado, en el aula B, el eje del discurso es la “buena ciudadanía”, forjada en el estudio y la actuación en clases, y la reflexión generalmente ocurre frente a la conducta de los estudiantes (no se vincula al contenido disciplinar):

P: ...de eso se trata, de conocer la historia del Ecuador... y compararla con la actual para que ustedes, la nueva generación, analicen, se den cuenta de las cosas como han sucedido... Y todavía falta más, porque ustedes son la nueva generación que le da el cambio del Ecuador, el cambio de nuestro país, que no se quede ahí estancado, sino que suba, que progrese, por eso están aquí ustedes estudiando, preparándose para ser ¿qué cosa?

E: Unos buenos ciudadanos.

P: Unos buenos ciudadanos, exactamente. Para ser personas de provecho, ¿no? Y para eso, ¿qué hay que ser?

E (*varios*): Estudiar, estudiar, estudiar (Aula B, 15/5/12).

P: Usted, ¿no? ¿No tiene opinión? ¿Le da lo mismo? Nosotros creo que desde pequeñitos debemos tener ese pensamiento, ese criterio... Y reflexionar, pensar de que (sic) por qué sucedió aquello, y con esas diferencias tener un criterio de que (sic) nosotros estamos aquí formándonos para en algún momento poder colaborar en algo de beneficio para nuestro país... porque yo creo que para eso se está preparando en la escuela, porque ustedes son el futuro y, ahora se dice que el presente de la patria, ¿no? (Aula B, 22/5/12).

P: Qué le parece, ¿está bien, está mal? (*E no contesta*) Hay personas que vivimos por vivir y no nos interesa si hagan bien las cosas, si hacen mal las cosas, les da lo mismo. Eso no es la actitud de un ciudadano. Ustedes están formándose para el futuro y el futuro se lo hace desde ahora, con la reflexión... (Aula B, 29/6/12).

Además de esta manera de enseñar valores vinculada al estudio, existe otro modo en que la docente introduce elementos morales en la clase, esta vez vinculándolos al contenido disciplinar. Se trata de preguntar a los estudiantes su juicio sobre la moralidad de ciertas situaciones o acciones de personajes importantes, usualmente bajo el esquema de bueno y malo: “Deme su opinión, ¿está bien, está mal, lo que se hizo?” (22/5/12); “Eso cambió, desde su opinión ¿usted cree que estaba bien eso?” (*idem*); “¿Cuál es su opinión? ¿Qué opina de la actitud del compadre contra el presidente?” (29/6/12).

Quizás como consecuencia de ello (acostumbrados a esta manera de opinión), los estudiantes incluyen frecuentemente su juicio moral sobre las cuestiones históricas que comentan. No queremos aquí invalidar tales comentarios; éstos pueden ser muy útiles a la hora de aprender y son parte de la adaptación o apropiación del contenido hecha por los estudiantes. Sólo queremos señalar que a veces se genera una indiferenciación entre la narración histórica y el juicio moral personal, y que a éste no siempre precede una comprensión óptima del tema. Veamos un ejemplo:

P: A ver, hagamos una especie de **resumen**. ¿Alguien quiere pasar al frente? A ver, venga usted, atiendan por favor, él nos va a hacer un resumen (*sobre la estructura social de inicios de la República*).

E: Lo que vimos hoy día de la clase es que a los indígenas a los mestizos se los trataban mal, porque los blancos se creían los mucho, se creían los gran cacao; a los negros les decían como “tú has tal cosa... me tienes que dar mi dinero, me tienes que dar todo”, y eso no es justo porque todos somos lo mismo, no hay que juzgar con los colores, no hay que juzgar por la raza que uno tiene, todos somos iguales (...) Aunque algunos tienen algunas características, (nombre) por ejemplo, tiene aquí una cosa y lo molestan, yo me caí la otra vez y se andaban riendo y no pasa nada, por eso les digo que ustedes no se estén riendo porque ustedes se ríen y mañana se caen, se rompen peor. Gracias. (*E aplauden*) (Aula B, 24/5/12, énfasis añadido).

La muerte de García Moreno también se convirtió en objeto de juicios morales, algo comprensible por la naturaleza del hecho. Lo que llama la atención, en cambio, es que los juicios hayan sido contruidos sin vinculación alguna con el contexto político o las características del régimen. Así, la conversación giró en torno a uno de los asesinos, que dicen fue su compadre, y a la opinión que él generaba en los estudiantes. Por eso, la tesis del “compadre desagradecido” copó la explicación histórica del hecho⁷²:

P: Ya, vamos a hacer un momento de reflexión, o sea analizar y pensar esta actitud, ¿no? Porque si el compadre no piensa de esta manera quizás el presidente no hubiera tenido ese fin que tuvo. Si usted analiza la situación, es buena, es mala, o de qué manera se pudo

E: Evitar.

P: Evitar, exactamente, esta situación. Si el presidente confió en su compadre dándole un cargo para su desempeño y él abusó de la confianza... cuando le llamó la atención por lo malo que estaba haciendo, él dijo “bueno me sacan pero yo no me voy a ir así”.

E: Quería tomar venganza.

P: ¿Qué le parece usted? Si estuvo bien, si estuvo mal. A ver acá.

E: Estuvo mal, porque no tuvo que haberlo matado solo por venganza. Está mal. Él tuvo que haber reflexionado.

P: Ya, muy bien. A ver niño. ¿Cuál es su opinión?... ¿Qué opina de la actitud del compadre contra el presidente? ¿Le parece bien?

(*E asiente*)

P: ¿Sí? Ah caramba, a él le parece bien.

E: No.

P: Hay que respetar las decisiones. Él dice que está correcto, que tal vez en su lugar él hubiera hecho lo mismo (*E dice que no, pero no habla*). Luego de ello **sacamos la conclusiones de manera general**. (nombre) a ver hable, ¿qué le parece?

E: Que el compadre desperdició una oportunidad que García Moreno le dio para trabajar.

P: Muy bien, mire usted, aplausos para él (*E aplauden*) ... (Nombre)

E: Que está mal porque el compadre quería vengarse.

P: Para tu forma de pensar, ¿qué debía hacer en vez de lo que hizo?...

E: Hablar, no matar.

P: Ah ya, mire usted dice que hay que conversar, ¿no? (...) cuando algo nos pasa lo ignoramos y nos llenamos la cabeza de cosas negativas, pero no nos damos oportunidad nosotros mismos de poder reflexionar, pensar, analizar las cosas, antes de tomar una actitud. Eso es lo que pasa con el ser humano (Aula B, 29/6/12, énfasis añadido).

⁷² Si se indagara, por ejemplo, quiénes fueron los autores de los anteriores –fallidos– intentos de asesinato a García Moreno, o se analizaran los móviles de los cuatro intelectuales liberales que participaron en el último y definitivo (Roberto Andrade, Manuel Cornejo, Abelardo Moncayo y Manuel Polanco), se podrían observar sus vínculos con las políticas represivas y conservadoras del régimen. Por otro lado, las tesis sobre los móviles de Faustino Rayo (quien ejecutó el crimen) tienen varias interpretaciones, que van desde infidelidades maritales hasta resentimientos laborales y una conspiración militar escondida.

La influencia de estos juicios morales sobre el conocimiento escolar construido se puede inferir de lo que sucedió días después, cuando el docente solicitó a los estudiantes recordar el periodo Garciano. Como respuesta, ellos refirieron únicamente la valoración hecha sobre García Moreno y su muerte, aunque hayan trabajado en clases otros temas, como cambios en la educación, la relación con la Iglesia, y la constitución (carta negra):

P: ...¿Alguien nos puede redactar o resumir las características de García Moreno?

E: Era un buen presidente, hacía buenas obras, le gustaba tener plata para ayudar a la gente.

P: A ver (nombre), hágame un resumen de la clase anterior.

E: Que un compadre lo mató a machetazos (Aula B, 3/7/12).

En términos generales, no observamos mayores alusiones a la identidad nacional con esta forma (reflexiones morales). Dichas ideas, en cambio, pudieron calar en los estudiantes por vía de la selección de contenidos e interpretaciones expuestas en el *Texto* (elementos que expusimos y analizamos en el capítulo dos). Por otro lado, como hemos visto, los valores sobre los que se reflexiona se vinculan con mayor frecuencia al comportamiento deseado de los estudiantes en la escuela (y en la casa, en menor medida), que se iguala al de un “buen ciudadano”.

Lógica de la actividad.

Estrategias didácticas.

En este aspecto encontramos diferencias significativas entre las docentes, por lo que exponemos cada caso por separado.

Aula A.

La docente de la clase A es la que más variedad de estrategias utiliza para trabajar el contenido disciplinar con los estudiantes. Exponemos primero las usadas para procesar y compartir información, y luego las que usó para repasarla o evaluar su aprendizaje.

Los trabajos grupales observados fueron de dos tipos: para procesar y sintetizar información investigada por los estudiantes, y para hacer lo mismo con la información del *Texto*. Al primer tipo corresponde la actividad ya reseñada sobre las culturas del Ecuador. En esta aula los estudiantes trajeron las investigaciones de casa y en clase las leyeron, sintetizaron (en un “mapa conceptual”) y expusieron. Las características del contenido generado fueron ya descritas en el apartado anterior.

Asumido ese problema, queremos destacar dos aspectos valiosos de la actividad: primero, solicita a los estudiantes buscar información sobre un tema en las fuentes a las que tuvieran acceso (la mayoría usó el internet y láminas escolares), y segundo, en el trabajo grupal los expone a varias fuentes sobre el mismo tema (aunque la mayoría de páginas impresas que llevaron los estudiantes no tuvieron referencias a su fuente).

Esta es la única actividad observada que se vincula considerablemente con los desempeños auténticos de los historiadores: la investigación directa y el contraste entre fuentes. Lamentablemente, la potencia de la actividad disminuyó por los problemas conceptuales antes expuestos y por la lógica o el estilo con que fueron confeccionados y expuestos los carteles, como mera enumeración ordenada de elementos o ideas. Esta forma de usar la información fue aceptada como solución correcta a la actividad, pues la docente aprobó los trabajos y no solicitó su corrección. Finalmente, dicho contenido se leyó o recitó de memoria, sin ser objeto de ninguna explicación, ampliación o pregunta.

Por otro lado, cuando los grupos trabajaron sobre apartados del *Texto* (de entre 18 y 25 líneas cortas), la solicitud fue similar: hacer “cuadros conceptuales”. Como expusimos al inicio de este capítulo, los estudiantes generalmente extraen, copian y exponen las frases del *Texto* que consideran más importantes, sin contextualizarlas ni explicarlas. Luego todos copian los carteles y guardan la información en sus cuadernos.

Al igual que para la actividad anterior, se debe reconocer el valor de esta propuesta, que enfrenta a los estudiantes a la lectura directa del *Texto* y permite otra mediación del contenido, la estudiantil. Esta iniciativa es muy frecuente en esta aula y poco común en las otras dos. Con ella, los chicos se acostumbran a leer y extraer información de los libros, es decir, a trabajar directamente con el contenido disciplinar, un requisito indispensable para construir investigaciones y explicaciones históricas.

Ciertamente, este tipo de actividades se podría aprovechar mucho más con un mayor acompañamiento en la lectura o en la construcción de la síntesis de contenidos, y un mejor control de sus resultados, mediante correcciones, preguntas o comentarios que ayuden a ampliarlo, complejizarlo o cuestionarlo. Si esto no sucede, la ya resumida información histórica presente en el *Texto* seguirá siendo drásticamente reducida (con criterios no siempre óptimos ni explicitados) para el consumo de los demás estudiantes.

Aunque la docente insiste en que la exposición debe incluir una explicación por parte del estudiante, y no sólo la lectura de lo escrito o su recitación de memoria, esto último sucede en todas las exposiciones. La preparación de este grupo lo ejemplifica:

(El grupo se reparte las frases del cartel) E1: Ya, yo digo la primera.
E2: yo digo la tercera. E3: yo digo la de acá. E4: yo digo la segunda.
E2 *(dirigiéndose a E5)*: Tú di la mitad de ésta y yo la otra mitad.
(...) *(Una estudiante repite insistentemente la frase que le dieron, siete veces seguidas, para retenerla y exponerla “Se inició una guerra civil pero ninguno pudo ganar” -7 veces-. Luego dice a los demás:)*
E3: Ya me sé, yo expongo eso... oye (nombre E1) tómame: Se inició una guerra civil pero ninguno pudo ganar.
E1: Si, lo dijiste bien.
E2: Tómale, tómale, tómale, debe decir igualito *(Así repasan todos, cada uno repitiendo su frase muchas veces)* (Aula A, 18/6/2012).

Al igual que en la actividad anterior, luego de las exposiciones no se señala este problema ni se hacen preguntas sobre el contenido. La docente sólo interviene en dos ocasiones. Primero, luego de una exposición sobre la deuda (gráfico 5), donde expresa “O sea que la deuda externa empieza desde ahí... hasta el día de hoy... ¿Usted si has escuchado hablar de la deuda externa en los periódicos?” (Aula A, 18/6/12), pero ante la falta de respuestas llama al siguiente grupo a exponer. Luego, al grupo que trata la crisis de disolución de 1859 le pregunta si no tienen más información, pues sólo expusieron la situación de crisis y no la reunificación nacional que logra García Moreno, también en el apartado. Ante su negativa, les dice que tienen incompleto.

Otra estrategia usada para trabajar el contenido son las lecturas colectivas. Primero la docente da tiempo a los estudiantes para que lean individualmente, luego elige a uno para que lea en voz alta y finalmente hace preguntas y comentarios sobre el tema. Mientras los estudiantes leen, ella está atenta a las palabras y los corrige si cometen errores⁷³. Esta es la actividad observada donde los estudiantes hacen más preguntas sobre el contenido. La carga de lectura es un poco mayor para todos: mientras en las actividades grupales cada grupo lee un apartado de hasta 25 líneas en dos horas-clase (y escucha otros cuatro), en la lectura colectiva todos revisan juntos dos apartados.

Por otro lado, la docente usa también diversas actividades para repasar o evaluar el contenido disciplinar. Se trata de lecciones orales, pruebas escritas, la elaboración de

⁷³ P: Cómo que las flores?. E: Las flores pues! P: Ahí no dice “las” (...) P: Desconoció, usted está leyendo palabras que no hay (...) Ahí no dice Conferencias *(decía confederación)* (Aula A, 19/6/12).

un crucigrama, la dramatización de un tema y su posterior análisis guiado, y un concurso de preguntas y respuestas. La docente nos comentó que actualmente estaba usando estas estrategias más frecuentemente (siempre usaba una después de haber dado una clase con contenido nuevo) para incitar a los/as niños/as a estudiar en casa. Veamos algunos ejemplos de este tipo de actividades.

En la lección oral observada, la docente solicitó a los estudiantes entregarle su cuaderno y contarle algo sobre el contenido trabajado en la clase anterior⁷⁴. Si ellos narraban algo, ella sólo escuchaba, sino, los ayudaba con preguntas específicas. Como en otras actividades, la docente insistió que no se debían memorizar el contenido al pie de la letra, sino “estudiar conversando”. Aunque la memoria es necesaria en todo proceso de aprendizaje, ésta puede ser usada de distintas formas; y lo que sugería la docente es no usarla para la recitación de frases exactas, sino para el recuerdo de elementos importantes, que pueden expresarse con palabras propias. En sus palabras

E: Abajo decía...

P: No, cuéntame, tu tienes que contarme la historia, ayer vimos la clase, cómo tú te imaginaste, dime lo que se te quedó en la cabecita, con tus palabras...

P: Tienen que prestar atención, porque el que no estudió al menos escuchando le queda algo... si usted empieza a murmurar, a querer aprender de memoria, la memoria te traiciona, y no te acuerdas una palabra, no puedes decir nada. Eso lo he dicho miles de veces, no estudie de memoria, tiene que estudiar conversando, usted está contando una historia (...) Usted ve una película, ¿usted qué hace? Usted no cuenta la película textualmente como habló el actor, usted lo cuenta como usted lo interpreta; así quiero que me de la lección, contándome. Usted me quiere dar tal como está aquí. Tiene que contarme... (Aula A, 15/5/12).

Al rendir la prueba, los estudiantes no se escuchaban entre sí, porque hablaban en un tono muy bajo y había mucho ruido exterior o porque estaban repasando de forma individual. Inferimos que el contenido definido para la prueba fue poco porque desde el quinto estudiante todos empezaron a repetir la información (si se hubiesen escuchado, todos podrían haber tenido éxito después de la primera respuesta correcta).

Para la prueba escrita, la docente estableció qué preguntas iba a tomar de antemano, las mismas que debían ser resueltas por los estudiantes en casa para luego

⁷⁴ P: “A ver indico cómo va a ser la lección. Usted se para y me comienza a conversar, a contarme, ¿no?... a contarme todo lo que usted se acuerda, de todo lo que usted escuchó, de todo lo que usted leyó y de todo lo que usted estudió, ¿ok? Voy nombrando y se pone de pie” (Aula A, 15/5/12).

estudiarlas (bajando así el nivel de tensión estudiantil). El grupo fue dividido en dos; los niños dieron primero la prueba y luego lo hicieron las niñas (el grupo que no estaba en prueba esperaba afuera del salón). Las preguntas, extraídas del *Cuaderno*, fueron de tipo reproductivo (completar la pirámide de población, escribir productos producidos por las regiones y hacer oraciones con términos estudiados) y se resolvieron en doce minutos.

La tercera actividad se trató de completar un crucigrama usando información de los temas trabajados. Las guías y respuestas fueron las siguientes:

Guía 1: Las mujeres de alta posición recibían instrucción. *R:* Hogar.

Guía 2: Los negros vivían. *R:* Esmeraldas.

Guía 3: Eran extensiones de tierra muy grandes. *R:* Hacienda.

Guía 4: Al principio de la república la mayoría de la población. *R:* Indígena (Aula A, 24/5/12)

Al igual que en la actividad anterior, las preguntas fueron cerradas y tuvieron una única palabra por respuesta correcta. Estos ejemplos podrían estar corroborando el argumento de Merchán (2002). Para él, con frecuencia el conocimiento histórico escolar se presenta y organiza fundamentalmente de manera tal que pueda ser examinado mediante pruebas escritas –de respuestas cerradas, únicas y objetivas-. En estos casos, efectivamente el contenido toma un aspecto literal, que valora únicamente el término, sin dar espacio a la narración, argumentación o explicación histórica.

En el crucigrama, por ejemplo, aunque las pistas podrían tener varias respuestas correctas (por la forma en que están formuladas) los cuadros definen una válida:

P: A ver la número 4.

E: Está facilita señorita... (niña escribe “analfabeta”)

P: No.

E: Era “analfabeta” señorita, sólo que usted le puso dos cuadros.

P: Mira, antes de usted (de) hacer esto usted debería haber puesto con lápiz y contar los cuadritos... ¿qué palabra es aquí?

E (*muchos, en coro*): Analfabeto.

P: No. Dice, al principio de la República, la mayoría de la población, ¿cómo era?

E (*varios*): Era analfabeta.

P: ¿Qué población había antes? ¿Al principio?

E: Indígenas.

P: Indígena! Entonces aquí era... (Aula A, 24/5/12).

Otra actividad de este tipo fue el concurso de preguntas y respuestas, que consistió en realizar preguntas a un compañero del otro equipo (eran dos) y luego responder las que ellos hacían; éstas eran extraídas del cuaderno de los estudiantes y del *Cuaderno de*

*trabajo*⁷⁵. Si la pregunta no era satisfactoriamente respondida por el primer elegido, el equipo contrario debía elegir otro que ayude; si aún así no se contestaba correctamente el equipo no ganaba puntos. Esta fue la actividad que mayor entusiasmo causó entre los estudiantes, que buscaban preguntar, responder o ver a quién elegir para ganar puntos. La profesora validaba las respuestas y a veces ayudaba con pistas.

Adicionalmente, el juego nos permitió observar cómo algunos estudiantes han asumido el modelo de preguntas-respuestas de tipo literal (que hacen docentes y textos) y lo usan en la mediación del contenido disciplinar –aunque en este caso la docente defiende una respuesta no literal, acorde a la pregunta hecha-:

E1: Explica cómo era la relación de los trabajadores con los dueños de las haciendas.

P: ¿Para quién?

E2: Estaba preguntando por la oración.

P (a E2): A ver, usted ya preguntó, respete las reglas del juego.

E3: Los españoles los maltrataban, eran los dueños, eran los dueños de la tierra, les quitaba las tierras.

P: ¿Qué más? Algo más pasaba ahí. ¿Qué más? Algo más.

E3: Les daban préstamos y como los indígenas también le debían a los españoles, le mandan a la cárcel.

P: Punto (*para el equipo*).

E (*varios del equipo que preguntó se quejaron*): ¡Señorita pero son oraciones!

P: Pero igual. Y eso que dijo, ¿no son oraciones?

E (*varios*): Pero en las oraciones, eso que dijo no era.

P: Pero igual contestó.

E2: Mira ve son oraciones (*enseñando las oraciones de su cuaderno*).

E4: Pero él no dijo oraciones, (E1) preguntó cómo era la relación entre los trabajadores y los hacendados (Aula A, 5/6/12).

La última actividad que describiremos es una dramatización sugerida por el *Cuaderno* para trabajar el caudillismo. En esta clase se usaron las indicaciones de las escenas a dramatizar tal como estaban en el libro, pero armando un único grupo para el teatro. Observamos errores interesantes en la actividad desarrollada, que parecen proceder de la falta de comprensión de ciertos conceptos o procesos históricos. Cuando los

⁷⁵ Las preguntas fueron: (i) distribución de la población (pirámide), (ii) en un esquema de secuencia, anota la trayectoria de nuestro territorio, (iii) explica cómo era la relación de los trabajadores con los dueños de las haciendas, (iv) ¿qué significado tiene la palabra Ecuador y en qué año se fundó? (extraídas del *Cuaderno de trabajo*), ¿qué es la educación vial?, (ii) canción de educación vial, ¿cómo debemos comportarnos en la calle? (extraídas de una clase de educación vial), ¿Qué exportaban al inicio de la población?, ¿Cómo era la educación en la época?.

estudiantes debían dramatizar una escena de discusión entre terrateniente costeños y serranos por el control de la mano de obra, con militares arbitrando, hicieron esto:

Terrateniente 1 llega con un grupo de hombres y dice al terrateniente 2: “Queremos tu tierra”. Terrateniente 2 (anciano), “Por qué?”. Terrateniente 1: “Porque tú no te mereces tener esta tierra valiosa; tus hijos, lo que cultivaron no lo hicieron de buen corazón”. *Terrateniente 1 se cae, como si le diera un ataque al corazón.* Terrateniente 1 al hijo del terrateniente 2: “Coge a tu padre y retíralo de esta tierra que yo me voy a apoderar de estas tierras” *Así lo hacen. Un grupo de chicos va hacia el terrateniente 2 a pedirle trabajo, pues es el nuevo dueño del lugar, uno de ellos es el hijo del terrateniente 1.* Terrateniente 2 les responde: “Bueno pero van a cultivar bien”. *En todo el proceso dos chicos, que supongo eran los militares, aparecían intentando que los bandos no se agredan físicamente* (Aula A, 25/7/2012).

De lo anterior inferimos que los estudiantes no comprendieron el proceso histórico vinculado al control de la mano de obra en la época estudiada. Ni la escases de trabajadores en la Costa, ni la relación de concertaje que aún dominaba el trabajo agrícola de Sierra, ni la migración de trabajadores, ni la problemática de los esclavos recién liberados, aparecieron en la dramatización. En cambio, tomó protagonismo la pelea entre familias y la expulsión de una de sus tierras –sin mayores explicaciones- y la posterior solicitud de trabajo de sus hijos. Quizás los estudiantes recrearon lo que ellos recordaban sobre la llegada de los españoles y la expulsión de los indígenas de las tierras (sucedido 300 años antes de la republica), y/o lo que sucede hoy en día, que es la escases de puestos de trabajo (y no de mano de obra). Ante esto, no se registraron preguntas ni puntualizaciones históricas de parte de los compañeros o la docente.

Luego, en el análisis de la dramatización, no se registraron referencias al poder y liderazgo que tenían los militares en la época estudiada, ni a las posibles causas del caudillismo militar, que eran el objetivo temático de la actividad. En cambio, se realizó una comparación con el presente y se interrogó a los estudiantes sobre cualidades que debe tener un líder actual (pregunta del *Cuaderno*), y sobre el valor y utilidad de la guerra (¿está bien?, ¿resuelve las cosas?). Por lo expuesto (incongruencias históricas y ausencia de reflexión sobre el tema) la dramatización pudo servir a varios fines, pero no parece haber cumplido el objetivo de generar o recordar el aprendizaje disciplinar.

Aula B.

En el aula B, la mayoría de veces el contenido fue presentado por la docente mediante exposiciones, algunas veces apoyadas por un cartel hecho por ella (basado en el *Texto*)

y siempre intercalando preguntas sobre los temas ya trabajados. Luego de esto, generalmente dictó resúmenes o conjuntos de preguntas y respuestas sobre el contenido trabajado, que los estudiantes copiaban en sus cuadernos (primero en el cuaderno “borrador” y luego lo “pasaban a limpio” en el de EESS).

Dado que la mayoría de veces la docente dictó el contenido disciplinar, y que los estudiantes se acercaron sólo esporádicamente al *Texto*, los libros no aparecen en esta clase como fuente privilegiada de contenido histórico. A diferencia de lo que sucede en el aula A, en ésta los estudiantes no leen ni median el contenido del *Texto*, y la única voz autorizada para la mediación o transposición legítima del conocimiento parece ser la docente. Tanto así que cuando se dicta una narración, la docente indica incluso los signos de puntuación y ortográficos, así como los colores de bolígrafo a usar:

P: *El título* Educación y cultura, *con rojo*. *Aparte*. *Como subtítulo* Educación limitada, *punto aparte*. Los pueblos de América, *coma*, de manera especial el Ecuador no tenían una educación para toda la población, *coma*, sino que ésta, *ésta tilde en la e*, estaba dirigida a los hijos de los blancos y mestizos, *aparte* (Aula B, 22/5/12).

Este ejemplo también parece corroborar el argumento de Merchán (2002) sobre la influencia del hecho examinatorio sobre el modo de presentar y organizar el conocimiento histórico escolar. Esto parece suceder con las preguntas y narraciones dictadas en esta aula (las preguntas tienen respuestas concretas, de una línea o menos)⁷⁶. También lo deja entrever el propio docente cuando dice “Este resumen lo vamos a tomar mañana como lección” (Aula B, 15/5/12). Al parecer, no es un tema, una época, o un problema lo que los estudiantes estudiarán para tener éxito en la prueba de Historia, sino el resumen hecho con la docente, que no parece tener más autoría que ella misma.

En otra ocasión, mientras expone un tema, la docente expresa algo similar vinculado al contenido de las pruebas: “Por favor atiendan niños que luego de ello vamos a hacer una evaluación dentro de lo cual las preguntas que yo voy a hacer están relacionadas a lo que yo les estoy dando” (Aula B, 22/6/12). Efectivamente, al final de

⁷⁶ Copiamos algunas preguntas de un resumen: (i) ¿Cómo estaba formada la mayoría de la población ecuatoriana? “Estaba formada por la raza indígena”; (ii) ¿Cómo se formó el mestizaje? “Por la mezcla o unión de dos razas, puede ser la raza blanca y negra o raza blanca con indígena”; (iii) Escriba la fecha de nacimiento del Ecuador como República. Diga cómo se llamaba antes y por qué le pusieron ese nombre. “13 d mayo de 1830; (antes) La Real Audiencia de Quito... le pusieron Ecuador porque cruzó con la línea equinoccial”; (iv) Dibuje el mapa del Ecuador y ubique las regiones con sus departamentos que tenía Ecuador: la sierra centro norte, la sierra sur y la costa.

su explicación, la docente dobló el cartel que utilizó en clases y solicitó a los estudiantes sacar una hoja, escribir su nombre y responder las siguientes preguntas, en los cinco minutos de clase que faltaban: (i) Escriba la fecha de la revolución marcista, (ii) ¿Qué significa “gobiernos civilistas”?, (iii) ¿Quién sucedió en el gobierno a Flores?, (iv) ¿En que gobierno se dio la abolición de la esclavitud? y (v) Escriba tres características (del gobierno de) Francisco Robles.

Mientras los estudiantes realizaban la prueba, la docente abrió el cartel para revisar algo y lo cerró enseguida. Luego de un rato lo volvió a abrir y dijo “Abro porque igual las preguntas son de razonamiento” (*idem*). Sin embargo, al leerlas podemos ver que éstas sólo evalúan el recuerdo de fechas, nombres, definiciones y características de un gobierno, y que pueden responderse echando una rápida mirada al cartel usado. No observamos, en cambio, interrogaciones que permitan la narración o explicación de procesos. El análisis de estas preguntas puede llevarnos a distintas conclusiones: o la docente efectivamente iguala el estudio de la historia únicamente a la memorización de ciertos datos, o el objetivo de la prueba no era observar las comprensiones de los estudiantes sobre los procesos (políticos y económicos) trabajados, sino más bien evaluar si los atendieron su exposición recién hecha.

En dos ocasiones, la docente solicitó a los estudiantes realizar las actividades del *Cuaderno*; una de ellas correspondía a la evaluación sumativa del Bloque. En estas actividades se permitió a los estudiantes revisar sus cuadernos y observar los carteles usados en clase (que la docente pegó en el pizarrón), por lo que inferimos se priorizó el correcto uso de la información por encima de su memorización.

Por otro lado, los estudiantes participaron en la exposición de información en dos ocasiones. En la primera se solicitó a grupos de estudiantes narrar la historia del cacao, un producto de fundamental importancia en la economía del periodo estudiado, y recetas que se pueden hacer con él (esta última es una actividad sugerida por el *Texto*). El segundo requerimiento de exposición se vinculó a los presidentes: los estudiantes

debían presentar, individualmente, información sobre un presidente (distribuido por orden de lista), su biografía, periodos de gobierno y obras principales⁷⁷.

En las exposiciones sobre el cacao, los grupos expusieron las características de la planta (clima óptimo, siembra, cosecha, forma, olor, sabor y color del fruto), algo de su historia (su antiguo uso en México, su primera recepción europea, o su origen geográfico), su procesamiento y los productos que se derivan de él. La mayoría de estudiantes (con una excepción) leyeron sus exposiciones, del cartel o de un papel que se turnaban. Por el tono extremadamente bajo en que lo hicieron, fue muy difícil escucharlos; sólo unas cinco o seis personas observaban o atendían las exposiciones (los demás, leían, miraban hacia otro lado o conversaban). Solo el estudiante que expuso sin leer y en tono de voz alto (el mejor orador del curso) atrajo la atención de la mayoría.

Las exposiciones duraron tres minutos como máximo, que se repartían entre cinco o seis estudiantes. Sobre esto, la docente recomendó que "...traten de resumir lo más importante, para que todos participen" (Aula B, 29/5/12). Cuando sonó el recreo, aún faltaban dos grupos por exponer, a quienes se solicitó hacerlo rápidamente. Dado el ruido del recreo y el deseo de los estudiantes por salir, el último grupo no fue atendido casi por nadie. Frente a las exposiciones, la docente no hizo preguntas, precisiones ni vinculaciones entre lo expuesto y los procesos sociales estudiados; tampoco preguntó por las fuentes de información, como ninguna de las otras dos docentes.

Las exposiciones sobre los presidentes se desarrollaron de manera distinta: los estudiantes tuvieron más tiempo para presentar sus carteles y la docente hizo algunas preguntas, al tiempo que incitó a los estudiantes a hacer otras y a opinar sobre las exposiciones de sus compañeros. Las preguntas hechas (primero por la docente y luego, con su modelaje, por estudiantes) se refirieron generalmente al contenido de los carteles expuestos y/o a cuestiones personales de los presidentes; en menor medida se preguntó por sus actividades de gobierno. Se excluyeron de la actividad reflexiones del contexto o procesos sociales, económicos, políticos o culturales de la época donde sucedieron los gobiernos. Estas fueron las preguntas hechas en las primeras seis exposiciones:

- ¿Nos puede nombrar algunas de sus obras importantes?

⁷⁷ La docente dijo: "Dentro de los temas, de la parte de la investigación de los trabajos es la biografía, es lo principal, dónde nació, dónde murió, cuándo nació, cuándo murió, cuáles fueron sus periodos de gobierno, principales obras, las características que tuvo cada gobierno" (Aula B, 3/7/12).

- ¿Quién fue Vicente Rocafuerte?
- ¿Qué puesto ocupa dentro de la gradería de los presidentes?
¿Primero, segundo, tercero, cuarto?
- ¿Dónde nació Vicente Rocafuerte?
- ¿Cuáles fueron las obras que realizó Gabriel García Moreno?
- ¿En qué fecha murió?
- ¿Cuáles fueron los padres?
- ¿Cuándo nació?
- Obras realizadas.
- ¿En qué fecha falleció? (Aula B, 3/7/12 y 5/7/12).

Como dijimos sobre las actividades del aula A que solicitan algún tipo de investigación, valoramos positivamente el impulso dado a los estudiantes para buscar y gestionar información nueva. Pero debemos subrayar también tres elementos que suelen empañar la fuerza de estas actividades (en las tres aulas): (i) una débil consigna de investigación, que admite la simple enumeración de datos como respuesta, (ii) la copia exacta que hacen algunos estudiantes de las descripciones de las láminas y textos escolares, y (iii) la práctica de leer o recitar carteles como medio casi exclusivo de exponer los resultados, sin cuidado por contextualizar, explicar o ampliar los temas (ni por mostrar el manejo del contenido de parte de los estudiantes).

Aula C.

En el aula C se repitió una actividad ya descrita para el aula A, la de investigación y exposición grupal sobre las culturas del Ecuador. En este caso, los grupos prepararon la actividad fuera de clases y llevaron al aula trajes, comidas y bailes típicos para la presentación en clases. En este caso, además de escuchar lo investigado, los estudiantes pudieron visualizarlo, escucharlo y probarlo (llevaron comida, bailes, ropa), lo que generó mucho entusiasmo en ellos. Las consideraciones para esta actividad son similares a las descritas para el aula A.

En esta aula, la estrategia más comúnmente usada por la docente para trabajar el contenido disciplinar consistió en elaborar un cuadro conceptual u organizador gráfico (con la información del libro) y copiarlo en la pizarra, para luego “explicarlo” a los estudiantes. En dicha explicación, la docente amplia –aunque poco- la información, e introduce algunas preguntas e ideas de los estudiantes, generalmente sobre el contenido de clases anteriores. Con frecuencia acompaña su exposición con la muestra y análisis de dibujos o mapas que lleva para ilustrar el tema.

Por su parte, los estudiantes deben, además de participar en la explicación (respondiendo preguntas), copiar el cuadro de la pizarra, primero en su cuaderno “de borrador” y luego pasarlo al cuaderno de EESS, donde además pegarán o dibujarán un gráfico vinculado al contenido trabajado. En las clases observadas se trabajó con un apartado del *Texto* (de 25 líneas cortas, como máximo) por clase.

Como expresamos en relación a las actividades de dictado del Aula B, en este salón la docente aparece como la voz autorizada más importante para ofrecer y mediar el contenido disciplinar, aunque aquí sí encontramos actividades donde los estudiantes leen y comentan el *Texto*. En una clase observada, la consigna fue la siguiente:

P: ¿Cómo dirigían el país los grandes hacendados o señores de la tierra? Ese tema se llama “predominio oligárquico”. Lo van a leer, sólo ese tema: predominio oligárquico. Van a darme la lluvia de ideas y luego organizamos la clase de hoy. Tienen 15 minutos para leer. Sólo ese tema. Abajo hay otro que se llama “la representación”, ese no. Solamente “predominio oligárquico”. Bien, ¿me entendió? A leer en voz baja. Lea bien, respetando los signos de puntuación para que pueda entender (Aula C, 21/6/12).

Luego de la lectura, los estudiantes dieron sus ideas sobre lo leído, generalmente usando las mismas palabras y frases del *Texto* (como sucede en las actividades de lectura y exposición grupal en el aula A). Esta información fue copiada por la docente en el pizarrón, quien luego solicitó a una estudiante que haga un resumen de lo trabajado usando esas ideas. Luego de que dicho resumen fuera revisado por la docente, quien ayudó a la estudiante a terminarlo (aunque éste consistía casi únicamente en ordenar las frases), fue copiado por todos los estudiantes como la lección del día.

Adicionalmente, los estudiantes suelen llevarse como tarea la realización de algunas actividades del *Cuaderno*, si la docente considera que son útiles y pueden ser realizadas en casa a partir de lo trabajado en clases⁷⁸.

Dinámica de interacción.

Prevalencia de pseudo-preguntas y preguntas de tipo reproductivo.

En las tres aulas prevalecen las denominadas “pseudo-preguntas” en las que –al contrario de lo que ocurre con las preguntas genuinas– quien interroga conoce la

⁷⁸ P: “Bien, trabaje. Préstame mi amor tu libro de trabajo de sociales, déjame ver si hay algo que trabajar ahí ... En diario ponga, pasar y pegar figura y trabajar página 16 del libro de trabajo” (Aula C, 21/6/12).

respuesta de lo que pregunta, y quien responde es el menos experto en el tema. Así, son los docentes quienes más preguntan en clases (o los únicos que lo hacen), y su principal objetivo parece ser verificar si los estudiantes atienden la clase o recuerdan lo trabajado en días anteriores. La mayoría de preguntas observadas son de tipo reproductivo y tienen una sola respuesta correcta, a veces conformada por un solo término u oración.

Además, dado que buscan verificar la atención de los estudiantes, muchas pueden responderse siguiendo exclusivamente la lógica de la interacción, es decir, considerando la línea argumentativa de la conversación y extrayendo las ideas expuestas en ella. Copiamos algunas interacciones que lo ejemplifican:

(Luego de leer el Texto, la docente pregunta sobre su contenido)

P: O sea ¿qué pasó? García Moreno llegó a un acuerdo, ¿con quién?

E: Con la Iglesia católica.

P: Con el Vaticano, ¿dónde queda el Vaticano?

E: En las iglesias.

P: No.

E: ¿En España?

P: No, en Roma, desde allá se maneja la Iglesia; e hizo que en Ecuador maneje la educación, la cultura. Entonces aquí la Iglesia entra en la política. Entonces, ¿en qué periodo ingresó la Iglesia en la política? Con el gobierno de....?

E (*varios*): García Moreno (Aula A, 25/6/12).

P: ...Hágame un resumen de lo que era la sociedad de antes ...¿Quién me dice?

E: Que los terratenientes les quitaban a los campesinos sus tierras.

P: Ah, verdad, ¿quiénes quitaban a los campesinos las tierras?

E (*en coro*): Los terratenientes...

P: Los terratenientes (*asintiendo*) (Aula C, 16/5/12).

P: Alce la mano quién no entendió la clase de hoy. *Nadie alza la mano*. Ahora yo pregunto, ¿Cuál fue la clase de hoy? ¿De qué se habló? ¿Qué entendiste de la clase de hoy? (Aula C, 21/6/12).

P: Aparece en Europa occidental una parte importantísima que se llama la Revolución Industrial, la Revolución Industrial, ¿qué es esto? Cambio, la palabra “revolución” significa cambio; no solamente en un solo aspecto sino también en el aspecto económico, en el aspecto social, en el aspecto familia, cuando hay cambio de actitudes, cambio de situación se produce una...?

(E no responden).

P: ¿Qué cosa? (*Señala la palabra “Revolución” del cartel*)

E (*en coro*): Revolución.

P: Revolución. Habrán ustedes escuchado la propaganda de la televisión del gobierno que dice “La revolución ciudadana avanza” dice... ¿Qué significa eso? ¿Que hay...?

E (*en coro*): Cambio.

P: Cambio, exactamente, hay cambio; que ya lo de antes no es lo mismo, hay diferentes, ¿no? Diferentes actitudes y acciones (Aula B, 29/5/12).

Adicionalmente, en el aula B, observamos que los estudiantes expresan una seguidilla de términos, algunos en tono de interrogación, ante las preguntas. Esto sugiere que pueden estar adivinando una respuesta, de entre los términos usados en clases o vinculados al tema. Veamos algunos ejemplos:

P (*Sobre las obligaciones de los conciertos*)... Los metían presos, dice el niño, ya... o sea por no pagar puntualmente, ¿qué cosa?

E: Multa.

E: Renta.

E: El alquiler.

E: Deuda.

E: La deuda.

E: Lo metían a la cárcel o lo mataban.

P: Ahora dígame una cosa, ¿qué nombre tenía o tiene el pago de esa deuda? Que tenía que hacerlo...

E: Cárcel.

E: Bienes.

E: Deuda.

P: La mayoría copió, leyó lo que estaba en el libro.

E: Protestad.

E: Porcentaje.

E: Potestad (*dicen otras palabras similares*).

P: Es con "c"... Con-cer-ta-je (Aula B, 15/5/12).

P: Entonces todas esas leyes que están dentro de la Constitución las elabora quién? El poder...

E (*varios*): Legislativo!

P: El congreso que se llamaba antes, ahora se llama...?

E: Constitución.

P: No.

E: Leyes.

P: No, no, no.

E: ¿La carta fundamental?

P: No niños.

E: Oligarquía.

P: No. El lugar donde están estos señores, en Quito,

E: ¡Estado!

E: Gobierno.

E: Partido político.

E: ¡Democracia!

E: La República.

E: Estado Republicano.

P: El poder legislativo en la actualidad está representado por el congreso nacional que se llamaba hace un año, el año pasado, ahora con la nueva constitución no se llama congreso, se llama Asamblea nacional. ¿Cómo se llama?

E (*en coro*): Asamblea Nacional (Aula B, 5/6/12).

Este estilo de respuesta de los estudiantes (intento de adivinar la respuesta correcta, generalmente expresada en pocas palabras) puede estar siendo promovido por el tipo de preguntas que se realizan en clases, eminentemente reproductivas, y por la dinámica de participación del grupo, donde los/as chicos/as intentan “responder primero”. No observamos, en cambio, muchas preguntas de los estudiantes, que buscasen conseguir información nueva (sólo unas dos o tres veces), ni solicitudes docentes que alienten a los estudiantes a describir, narrar o explicar procesos o acontecimientos históricos.

Así, de las actividades y preguntas sugeridas por el *Texto* y el *Cuaderno*, han sido las denominadas reproductivas las que más espacio han conseguido en las aulas, seguidas por las analíticas e interpretativas, mientras las de investigación o creativas no lograron ingresar a las clases observadas (las actividades se describen en el capítulo 2).

No pretendemos sugerir que es inadecuado usar preguntas para averiguar si los estudiantes atienden la clase o manejan los términos ahí trabajados, pero sí queremos hacer notar la ausencia de preguntas de otro tipo y con otros objetivos. Además, dado que la forma de aprender-enseñar los contenidos imprime un sello sobre éstos, creemos que la preeminencia de preguntas reproductivas aporta a consolidar un rasgo que hemos observado en el conocimiento histórico escolar que se construye en estas clases: la idea de objetividad y única respuesta correcta, ligada a la memorización de datos precisos.

El espacio de los estudiantes en el aula.

Para terminar, queremos relevar algunas cuestiones en relación al aporte que hacen los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar. Aunque las docentes de las aulas A y B incitan a los estudiantes a trabajar con el contenido histórico y presentarlo, ni ellas ni los demás estudiantes parecen otorgarle un espacio real de legitimidad o utilidad a sus voces como fuente de aprendizaje disciplinar.

Decimos esto porque las exposiciones son excesivamente cortas (en algunas cada estudiante participa menos de 30 segundos), porque mientras se desarrollan la mayoría de estudiantes presta poca o nula atención (con pocas excepciones, generalmente ligadas a buenos oradores), y porque los docentes vuelven muy poco sobre la información presentada (generalmente no realizan precisiones ni la vinculan a contenido nuevo). Esta situación puede deberse a la finalidad que ambas docentes priorizan cuando solicitan dichas exposiciones a sus estudiantes, la misma que se vincula al aprendizaje de destrezas de oratoria:

P: Esto tiene varios objetivos, primero perder el miedo, el temor ante el público, que aquí estamos entre compañeros, no se debe tener temor ni miedo, antes por el contrario, le da confianza necesaria para que usted se prepare bien y exponga el tema que le toca (Aula B, 3/7/12).

P (*se dirige a mi, en una conversación*): Cuando tenemos más tiempo hacemos estos trabajos... a ellos les encanta y además tengo unos tímidos que les cuesta mucho hablar, les da miedo, no gesticulan, y con esto se motivan para hablar y exponer (Aula A, 28/5/12).

Indudablemente, este es un objetivo laudable y perfectamente válido para la escolaridad, pero si no se combina con una genuina preocupación por los contenidos disciplinares puede causar el tipo de problemas que hemos descrito a lo largo de este capítulo (la desatención a imprecisiones disciplinares, la recitación y memorización de los carteles, la descontextualización de los resultados, la falta de valoración del trabajo, etc.).

En el aula A, aunque la práctica es similar a lo descrito hasta ahora, la situación se complejiza porque muchas actividades implican la lectura directa del contenido por parte de los estudiantes (y su consecuente mediación), y porque todos deben copiar los cuadros conceptuales hechos por los demás. Esto concede a los estudiantes un grado de legitimidad mayor y nada desdeñable. Pero además, ellos influyen sobre la construcción del contenido a través de la introducción de nuevos temas o ideas en la conversación con la docente quien, en algunas ocasiones, permite su desarrollo y las incorpora al contenido trabajado, como sucede en el siguiente ejemplo:

P: ...Los primeros españoles que vinieron, ¿quiénes eran?

E (*hablan varios a la vez*): ladrones; ladrones; matones; asesinos; ladrones; violadores; sacerdotes.

P: Ya. fue gente que no, ¿Vino a enseñarnos algo esa primera gente cuando llegó a nuestra tierra?

E (*en coro*): No.

E (*varios*): Si. La palabra de Dios.

P: ¿Qué nos enseñó? A ver.

E (*varios*): La palabra de Dios.

E: Que si no les daban las tierras Dios los castigaba.

P: O sea que utilizaron.

E: Utilizaron la palabra de Dios en vano.

P: ¿No verdad? Engañaron, engañaron al indígena (Aula A: 24/5/12).

Por el desarrollo de la conversación, cuando la docente dice “Ya, fue gente que no, ¿vino a enseñarnos algo esa primera gente cuando llegó a nuestra tierra”, parecería esperar un no por respuesta (sobretudo luego de acordar la llegada de ladrones, matones, asesinos y voladores). Pero algunos estudiantes recuerdan algo que seguramente estudiaron el año anterior: que los curas llegaron a evangelizar y usaron tal condición

para justificar los abusos de los colonizadores. Esta es una idea incluida por los estudiantes y luego aprobada por la docente, que se posiciona como parte del diálogo de aprendizaje. En otra conversación ya citada, donde los estudiantes mencionan posibles causas de la no escolarización de todos los niños, la docente también da cabida a los argumentos de los/as chicos/as, cuya apuesta más fuerte parece ser el trabajo infantil.

En las aulas B y C esta dinámica fue menos común. Quizás lo explique el hecho de que en el aula C se realizan menos preguntas que aludan a situaciones ajenas al contenido trabajado y se escuchan menos comentarios estudiantiles (las constantes solicitudes de orden y silencio de parte de la docente pueden generarlo), y que en el aula B la docente guía muy de cerca las respuestas de los estudiantes cuando están en plenaria y las corrige enseguida si no se corresponden con el contenido trabajado (vale mencionar que también es la docente que más señala los errores conceptuales de los estudiantes para enmendarlos). En ambos casos, los estudiantes tienen mayor influencia en la construcción de contenidos cuando median la información del *Texto* o buscan información fuera del salón, que cuando participan en la interacción dialógica.

Como hemos mencionado a lo largo de este capítulo, hay actividades que generan mayor entusiasmo que otras en los estudiantes. En el primer grupo están aquellas que incluyen juegos, dramatizaciones, trabajos grupales y alguna ruptura con el orden escolar típico. En el otro extremo, las que menos atraen (y parecen aburrir) son la copia de dictados, la exposición de los compañeros sobre temas de clase y las vinculadas a la evaluación oral y escrita. A pesar de esto, sólo en un caso los estudiantes se mostraron abiertamente descontentos con seguir una actividad (aunque no lograron modificarla pues la docente siguió desarrollándola). En general los estudiantes desarrollaron las actividades solicitadas por las docentes sin mayores objeciones, y sus descontentos y actitudes más hostiles aparecieron –hacia la docente y la materia– cuando no se respetaron sus tiempos libres o espacios de recreo, una práctica muy común en una de las tres aulas.

Historia enseñada; mediaciones diversas, historias similares.

La forma como se presenta, utiliza y media el saber histórico en las aulas condiciona fuertemente la construcción que pueden hacer los estudiantes de dicho saber en la escuela; construcción que aquí denominamos conocimiento histórico escolar. Dada la

extensión del presente capítulo, desarrollamos primero una pequeña síntesis de lo encontrado en las tres aulas observadas en relación a la gestión del saber, para luego exponer nuestras conclusiones provisionales sobre el tipo de conocimiento histórico que parecen propiciar.

Volvamos sobre lo observado.

Una escasa relación con la disciplina académica.

En las tres aulas se verifica la ausencia de reflexiones o preocupación por la disciplina académica en la que se origina el contenido estudiado, pues no encontramos referencias al método, las fuentes o los autores de las afirmaciones históricas. De esto resulta que, como lo caracteriza Chevallard (1998), el conocimiento trabajado en el espacio público del aula aparezca como desvinculado de sus creadores, su proceso y su contexto de producción. Tampoco se presenta, en ningún caso, versiones distintas sobre un asunto del pasado. Ambas exclusiones –vinculadas a la investigación histórica y la variedad interpretativa- pueden incluirse en lo que Eisner (1994) denomina currículo nulo, y pueden estar propiciando una idea de la Historia y sus relatos como objetivos o dados, en tanto se expulsa de su presentación cualquier vestigio de subjetividad y creación.

Aún dentro de este marco común encontramos diferencias entre las docentes: mientras en el aula B se distingue implícitamente el pasado de su relato (pues la docente nombra la Historia como narración), en las otras dos aulas aparecen indiferenciados. Las consecuencias de esto sobre el conocimiento que se construye pueden ser importantes: esto puede explicar, por ejemplo, que sólo la docente del aula B postule alguna vez su desacuerdo con la interpretación del *Texto* sobre una situación del pasado, aunque acepte su existencia. Aún sin explicitarlo, el saber histórico aparece en esta ocasión como mediado por “alguien” y su presunción de verdadero puede verse alterada por la consideración de dicha mediación (lo que no ocurre nunca en las aulas A y C).

Mediación del saber: fuentes, actores, actividades y resultados diversos.

Con el objetivo de hacer más accesible el saber a los estudiantes, las docentes suelen simplificar las narraciones históricas procedentes del *Texto*, su único material de referencia compartido con ellos. De este proceso de especificación curricular resulta generalmente la pérdida de complejidad –a distintos niveles- de las explicaciones proporcionadas por el *Texto* (unas más complejas que otras).

Si comparamos sus acciones en conjunto, la docente del aula B es quien menos afecta la complejidad de los contenidos y también quien más se preocupa por incluir la mayoría de aspectos trabajados en el *Texto*. Quizás sean estas características (sumadas a su visión de la enseñanza) las que causen que también sea ella la que dé menos cabida a la mediación estudiantil de los contenidos y la que más use la estrategia de dictado. En su aula, los estudiantes acceden poco al *Texto* de manera directa; su contenido es siempre presentado por la docente en forma de exposición dialogada (incluye preguntas y respuestas de los estudiantes) y luego sintetizado por ella para que los estudiantes lo copien en sus cuadernos. De lo dicho resulta que el saber parece radicar casi exclusivamente en la docente, y/o que ella es su única mediadora legítima.

En el aula A ocurre algo distinto, pues su docente es la que más promueve la lectura directa del *Texto* por parte de los estudiantes, a través de estrategias como la lectura y la síntesis grupal, o la lectura colectiva. Como consecuencia, ellos tienen un espacio privilegiado en la mediación del contenido, cuyos resultados son copiados en los cuadernos de todos los compañeros del aula. Sin embargo, esto no garantiza una menor simplificación de las explicaciones históricas; por el contrario, ésta es generalmente mayor. De lo observado, dicha transposición estudiantil del contenido está fuertemente influida por los temas recién trabajados y por la comprensión de lo leído, de manera tal que el contenido muy novedoso o no comprendido es sistemáticamente excluido de los cuadros de síntesis y exposiciones. Hasta donde vimos, dicho contenido no fue introducido posteriormente por la docente, quien tampoco elaboró otras estrategias para corregir, ampliar, contextualizar o complejizar las exposiciones de los estudiantes. En este caso, el saber parece radicar casi exclusivamente en el *Texto*, en el que se basan todas las lecturas y también las explicaciones docentes.

En el aula C se combinan elementos de los dos casos anteriores. Generalmente es la docente quien expone el contenido, extraído del *Texto* y copiado en forma bastante sintética en la pizarra para que los estudiantes lo copien en sus cuadernos, pero no se excluye que, en ocasiones, los estudiantes lean directamente el contenido y expongan sus ideas sobre éste para “armar la clase”. Vale mencionar, para este caso y el anterior, que cuando los estudiantes median el *Texto* acostumbran copiar textualmente frases de su contenido, asemejando mucho su estilo de mediación a la mera selección de oraciones (y no a la interpretación, ejemplificación o interrogación, por ejemplo). En

este aula, el saber parece radicar algunas veces en el *Texto* y la mayoría de veces en la docente, quien lo media legítimamente para “enseñarlo” o exponerlo a los estudiantes.

Siguiendo con las estrategias didácticas observadas, debemos subrayar que las tres docentes enviaron a sus estudiantes una o dos tareas de investigación extra-clase (una tomada del *Texto*). Estas actividades de indagación son muy importantes porque permiten a los estudiantes acercarse a la información con una pregunta, valorar y utilizar distintas fuentes, elaborar una síntesis de lo leído, y presentarla, destrezas que deberían ser desarrolladas en todo proceso de aprendizaje de Historia.

Sin embargo, su implementación presenta algunos problemas, similares en las tres aulas, que le restan potencial de aprendizaje. Primero, las consignas de trabajo admiten la enumeración de datos como solución, lo que a su vez permite la copia exacta de láminas escolares u otros recursos didácticos. Segundo, dado lo anterior y la aceptación implícita de los docentes, los estudiantes acostumbran leer o recitar de memoria el contenido sus carteles. Tercero, con frecuencia las docentes no solicitan ni brindan ampliaciones al contenido que se expone. Como resultado de lo dicho, hay poca o nula explicación, contextualización e interpretación de los datos investigados.

Lo anterior es una prueba de que las estrategias didácticas no pueden ser valoradas o desestimadas *per se*, sino siempre considerando la forma en que son implementadas y el proceso didáctico más amplio del que hacen parte. Otro ejemplo de ello son las dramatizaciones, utilizadas en dos aulas. Si bien su uso puede resultar útil para la indagación, interpretación, refuerzo o cuestionamiento de ciertos contenidos académicos, si no se cuidan ciertos detalles (como la comprensión de lo dramatizado o su análisis en base a conceptos o procesos históricos), ésta puede ser poco efectiva como estrategia de aprendizaje, como ocurrió en dos clases observadas.

Esta poca atención prestada a los contenidos de las actividades realizadas por los estudiantes se vincula a otra característica encontrada en los tres casos, aunque en distinta medida: la poca precisión conceptual e histórica de lo que se dice en el espacio público del aula. En algunas ocasiones las docentes definieron acertadamente los conceptos trabajados, usando para ello ideas de los mismos estudiantes. Sin embargo, con frecuencia muchos conceptos no se definieron, a pesar de tratarse de términos especializados de economía o política (como sistema mundial, federalismo o república) y de ser desconocidos por los estudiantes, como inferimos de sus intervenciones. En

otros casos, en cambio, se otorgaron explicaciones erradas de los conceptos o procesos históricos, generalmente trastocando el sentido original que éstos tenían en el *Texto*.

Como hemos dicho antes, estos errores propician una visión de la Historia poco rigurosa y que no utiliza correctamente el lenguaje disciplinar, algo sumamente importante si consideramos que el currículo no tiene como única finalidad la formación cívica, ni la memorización de contenidos. En cambio, éste postula también la necesidad de formar estudiantes con capacidades de investigación, análisis y crítica, que usen los conceptos para la comprensión histórica y que perciban la naturaleza dinámica e intencionada de las narraciones historiográficas. En otras palabras, las preocupaciones por la precisión conceptual e histórica y por la promoción de la investigación se corresponden con lo expuesto en el documento curricular, pero no necesariamente con lo que vemos priorizar en las clases diariamente.

Las preguntas reproductivas, menos para aprender y más para evaluar.

Vale mencionar que generalmente los estudiantes tampoco preguntan por los conceptos o contenidos nuevos que aún no manejan. Esto podría deberse a varios factores, entre ellos, al desinterés por la materia, al miedo de asumir el desconocimiento en el marco de la constante evaluación de la que son objeto, o simplemente a la falta de costumbre.

En cambio, la mayoría –o totalidad- de preguntas surgen de las docentes, quienes buscan verificar la atención o recuerdo de los estudiantes sobre el contenido trabajado. Recogimos el concepto de pseudo-preguntas para caracterizarlas, en tanto sus enunciadores conocen las respuestas previamente y los interrogados son quienes menos manejan el tema en cuestión. En menor medida, las interrogaciones docentes también se vinculan a reflexiones éticas o comparaciones con la actualidad.

Aunque los estudiantes casi nunca preguntan sobre el contenido, sí lo hacen en relación a las actividades didácticas (cómo hacerlas, tiempo disponible, recursos para usar, etc.). Además, notamos la existencia de un alto interés estudiantil por responder muchas de las (pseudo)preguntas docentes, y de un pequeño grupo de estudiantes desesperado en la carrera hacia la “respuesta correcta”.

La ausencia casi total de preguntas estudiantiles sobre el contenido, su aparición cuando se trata de comprender las actividades de clase y la alta participación estudiantil frente a las interrogantes docentes, nos hacen sospechar dos cuestiones. Primero, que la pregunta no se considera una herramienta de aprendizaje estudiantil y/o que los

estudiantes no tienen interés por el contenido que se trabaja en el área. Y segundo, que la participación estudiantil ante los requerimientos docentes puede deberse, más que a algún interés genuino por la materia, al deseo de mantener la interacción didáctica en buenos términos⁷⁹, lo que repercutiría sobre las calificaciones y la aceptación afectiva de los estudiantes –por parte de las docentes-.

El uso docente de preguntas como parte del proceso educativo, además de corresponderse con la lógica evaluativa de la escuela, puede también ser muy útil para propiciar aprendizajes; ello depende de los objetivos y contenidos que trabajen. En los casos observados, la mayoría de preguntas que circularon fueron pseudopreguntas de tipo reproductivo, que requerían respuestas escasamente vinculadas a la explicación o interpretación de procesos históricos. Denominamos preguntas o actividades reproductivas aquellas que pueden solucionarse seleccionando y copiando información proporcionada por las docentes y/o los *Textos* usados en el momento. Ante preguntas de este tipo, fue común escuchar a los estudiantes intentar adivinar la(s) palabra(s) precisa(s) que las contesten.

Como ya expusimos en el capítulo dos, el *Texto* y el *Cuaderno* del área presentan actividades de este tipo, pero también otras analíticas/interpretativas y unas últimas que requieren de soluciones creativas e investigación. De entre todas las opciones, las docentes observadas con frecuencia implementaron muchas más actividades de tipo reproductivo, seguidas por otras analíticas, pero ninguna del tercer grupo (creativas, de investigación). Esta elección es un ejemplo concreto de la mediación que realizan los docentes de los materiales escolares y, dado que estas actividades delimitan el contenido disciplinar, también de un tipo de transposición didáctica o especificación curricular llevada a cabo en el nivel áulico. Tal como sugiere Merchán (2002), creemos que los requerimientos evaluativos influyen sobre tales procesos de transposición, para convertir los contenidos históricos en pequeñas frases, definiciones o grupos de preguntas y respuestas, únicos y fácilmente memorizables.

La relación entre docentes y estudiantes se podría caracterizar, para dos de las tres aulas, como cercana, cordial, cariñosa y hasta cómplice –en un caso, donde los

⁷⁹ Vimos algunos gestos y palabras entre estudiantes que daban a entender claramente ansiedad o miedo ante la reprimenda docente, cuando un estudiante no respondía alguna pregunta, sugería hacer algo no planificado en clases, o solicitaba salir al receso.

estudiantes parecen sentirse con mayor confianza para hablar en clases y dirigirse a la docente-. En la otra aula, en cambio, el vínculo es menos cercano y la forma de ejercer la autoridad docente es más vertical y menos flexible (en las solicitudes de los estudiantes, por ejemplo). Es relevante mencionar que no observamos una relación directa entre este tipo de relación y la frecuencia de intervenciones estudiantiles, pero sí pudimos advertir que en la clase donde los estudiantes son más cercanos a la docente, ellos elaboraron más preguntas sobre el contenido.

Otro factor que pareció influir en la aparición de este tipo de preguntas estudiantiles fue la cercanía con el *Texto*, su lectura directa. No hubieron muchas interpretaciones no literales del contenido, como ocurrió en el trabajo de Rockwell (1991) cuando los estudiantes accedieron de manera directa a al mismo –quizás porque no hubieron actividades o docentes que las propicien-, pero esta condición sí generó más preguntas de parte de los estudiantes. Por otro lado, las preguntas docentes que permitieron un aporte mayor del saber de los estudiantes al proceso de aprendizaje fueron las vinculadas a situaciones sociales actuales y a la causa de los fenómenos o procesos sociales. Para comprender mejor ambas situaciones de interrogación, las caracterizamos a continuación.

Los imperativos de la comparación y explicación histórica, con aspectos por mejorar.

Sobre la famosa y aclamada recomendación didáctica de comparar distintos tiempos históricos, resaltamos tres cuestiones. En primer lugar, “la actualidad” aparece siempre luego del trabajo con los contenidos históricos, como para cerrar el tema estudiado y nunca para realizar preguntas o plantear problemas que requieran mirar hacia atrás en el tiempo. A esto aporta la organización cronológica del *Texto*, pero tal escenario podría salvarse introduciendo preguntas temáticas para reordenar los contenidos (lo que, obviamente, requiere un trabajo conceptual fuerte).

En segundo lugar, observamos que las comparaciones entre el pasado y el presente se construyen, con frecuencia, con un formato del tipo “antes era así pero ahora ya no”. En estos análisis abundan las generalizaciones pero escasean (i) los criterios de comparación, (ii) los datos empíricos (no hay investigación alguna) y (iii) las precisiones temporales y espaciales. Finalmente, y en tercer lugar, diferenciamos dos tipos de preguntas sobre “el presente”: las del tipo ¿qué sucede hoy? y las del tipo ¿usted conoce?, ¿qué hizo usted? ¿en su familia sucede?. Estas últimas, que apelan

directamente a las experiencias personales y familiares de los estudiantes, fueron las que tuvieron mejor acogida entre ellos, a las que respondieron más entusiasmados. Lastimosamente, éstas sólo aparecieron en el aula A, y de ellas no se derivaron reflexiones posteriores ni vinculaciones con el contenido temático trabajado, siendo así excluidas –en los hechos– del proceso de aprendizaje disciplinar.

Con relación al manejo de la causalidad social, no observamos mayores avances hacia la construcción de una mirada multicausal de los procesos históricos estudiados, como recomienda el currículo. En este aspecto cada docente tiene su estilo.

La docente del aula A es la que pregunta con mayor frecuencia por las causas de los fenómenos y permite a los estudiantes expresar sus ideas sobre el tema, aunque finaliza la discusión con el tipo de explicación que prioriza: de tipo individual y basada en la elección personal-moral de los protagonistas de la historia. Como hemos dicho ya, la docente del aula B es la que trabaja más apegada al contenido del *Texto*, por lo que en la interacción de clases (más que en los resúmenes dictados), contempla la mayoría de explicaciones causales explícitas en él. Además, esta docente fue la única que se mostró crítica frente a un postulado del *Texto*, que matizó y amplió con información adicional. Finalmente, la docente del aula C no refiere frecuentemente este tipo de explicaciones, y cuando lo hace usa las que encuentra en el *Texto*, aunque pasadas por su tamiz.

Lo que parece común en los tres casos es la ausencia de datos históricos o ejemplos relevantes en la explicación causal, y de un recorrido por más de un tipo de causa (política, económica o cultural; estructural o coyuntural) para la construcción de disquisiciones históricas.

Los valores: muy presentes y muy poco vinculados al contenido estudiado.

Otra cuestión importante observada es el alto contenido moral que contienen las interacciones didácticas y su influencia sobre el conocimiento. Por un lado, en el aula C los valores o reflexiones de este tipo están relacionados con la identidad nacional y la solidaridad entre ecuatorianos/hermanos (concepto del cristianismo), y tienen poca vinculación con el contenido histórico trabajado.

Por otro lado, en el aula B los valores se relacionan también con la pertenencia nacional pero en tanto formación de ciudadanos responsables con deberes que cumplir, concretados en el espacio escolar como estudiar y participar en clases. Tales reflexiones nacen generalmente de algún comportamiento estudiantil. Adicionalmente, en relación

al contenido trabajado, la docente requiere con frecuencia el posicionamiento moral (bueno/malo) de los estudiantes sobre situaciones, personajes o acciones del pasado. Efectivamente, ésta puede ser una estrategia interesante para trabajar el contenido histórico y vincularlo con nuestras propias ideas. Sin embargo, lo observado sugiere que si no se atiende a la comprensión o investigación real de dicho contenido, los juicios pueden copar la explicación histórica y terminar siendo lo único o lo más recordado del trabajo, o la única forma conocida de opinar sobre la Historia.

Finalmente, las reflexiones morales observadas en el aula A con frecuencia se derivan de los contenidos históricos, pero no para enjuiciarlos moralmente, sino como una base o ejemplo para la exhortación de comportamientos estudiantiles “buenos”, obedientes y responsables, dentro y fuera del aula.

En síntesis, nos arriesgamos a decir que los valores trabajados en el marco de la enseñanza de la Historia se vinculan poco a la formación ciudadana, el respeto a la diversidad, la convivencia pacífica en democracia o el conocimiento de los deberes y derechos político y sociales. En cambio, éstos parecen reproducir las ideas más comunes sobre la buena conducta de los niños-estudiantes, que deben ser estudiosos y obedientes con sus padres y maestros, lo que a su vez se vincula de manera nula o muy (y mal) forzada con lo estudiado en la materia de Historia.

Esta situación puede conducir a los estudiantes a comprender las clases de EESS como una extraña mezcla entre el trabajo con descripciones históricas, muchas veces dictadas por las docentes, y una exhortación a “estudiar y portarse bien”; una combinación que puede resultar bastante antipática para chicos/as de entre 10 y 12 años.

La mediación de los estudiantes, una legitimidad a prueba.

Para terminar, volvemos sobre la participación de los estudiantes en las clases y en la construcción del conocimiento. Ya hemos mencionado que con frecuencia ellos participan de las actividades sin mayores quejas o trabas, y que esto puede deberse a razones de diversa índole, desde el miedo hasta el entusiasmo. Pero hay que subrayar que el tipo de actividad propuesta influye sobre la reacción estudiantil: las que más entusiasman son las propuestas didácticas vinculadas a dramatizaciones, juegos y actividades grupales creativas (no sólo de lectura), y las que menos son los dictados, las exposiciones de los compañeros, que leen y recitan su contenido, y las evaluaciones.

Hay que resaltar que aún frente a estas últimas los estudiantes muestran aceptación (aunque sea la mínima requerida), y que los momentos de real hostilidad frente a las docentes y los contenidos del área ocurrieron exclusivamente cuando las clases invadían el tiempo libre de los estudiantes –sus recreos–, algo común en un aula.

Como describimos antes, cada clase da un espacio distinto de legitimidad al trabajo de los estudiantes con el contenido (a su mediación). Mientras en el aula A éste es copiado directamente por los demás estudiantes en sus cuadernos, en el aula C esto requiere previamente de una corrección de la docente, y en el aula B no sucede. Sin embargo, hasta en el aula A, las exposiciones son extremadamente cortas (pudiendo durar menos de 30 segundos por estudiante), poco atendidas por los demás compañeros, y escasamente retomadas por los docentes en clases. La corta duración puede corresponderse también con la extensión del contenido trabajado –considerablemente corto–, que llega a las 25 líneas chicas (de mitad de página) por grupo, como máximo.

Es bastante difícil concluir sobre este apartado, ya que las realidades de cada aula son distintas en relación al espacio y legitimidad que tienen los estudiantes en el proceso de transposición del saber. Por ello sólo mencionamos que en dos aulas los resultados de dicha mediación son valorados por docentes y estudiantes (deben copiarse), mientras en el otro no existen públicamente; y que –de manera extrañamente complementaria–, ni en las clases donde son valorados se los examina públicamente para complementarlos, corregirlos o involucrarlos con otros procesos o conceptos.

Entonces, ¿qué tipo de conocimiento histórico escolar promueve las actividades y los discursos de las aulas observadas?

Denominamos este apartado “mediaciones diversas, historias similares”, para hacer alusión a una idea clave que ha resultado de nuestra observación: aunque las propuestas didácticas y los usos de recursos y contenidos sean distintos entre las aulas, las tres propician la construcción de un conocimiento histórico escolar similar (no idéntico).

La idea de objetividad y descontextualización es clave en dicha similitud, dada la ausencia de referencias a autores, métodos, fuentes, y versiones dentro del mundo de la Historia. La falta de rigurosidad conceptual e histórica es otro factor importante que cala en el conocimiento que se va construyendo en las aulas, así como la ausencia de

explicaciones multicausales y complejas de los procesos sociales estudiados (es más común, en cambio, la excesiva simplificación de las mismas).

En relación a las formas de enseñar y aprender Historia, encontramos diferencias entre las aulas. En el aula B el conocimiento histórico parece construirse en la escucha y copia de las ideas del docente, y su posterior juicio sobre los actores o procesos, así como su vinculación con la actualidad. En el aula A dicho conocimiento parece construirse a través de la lectura y síntesis del *Texto* escolar, apoyado por una gran variedad de acciones, pero que incluyen sólo excepcionalmente procesos de indagación. Finalmente, en el aula C los estudiantes parecen construir el conocimiento escuchando a la docente, copiando la información proporcionada y consiguiendo figuras para ilustrarla. Estas estrategias, aunque distintas, aportan a mantener la percepción de una Historia sin investigación, mas bien cierta y cerrada, ante la cual se debe leer y resumir, y no preguntar, indagar, comparar o desafiar (en este sentido se asemeja a los tipos de conocimiento “tópico” y “como operación” propuestos por Edwards (2005)).

El tema de la mediación estudiantil sobre el contenido es más complejo y se desarrolla de forma distinta en cada aula. Vale mencionar que una docente otorga un alto grado de legitimidad a sus resultados, mientras las otras casi no le conceden espacio y permanecen como las únicas mediadoras legítimas del saber disciplinar, el mismo que parece situarse exclusivamente en el *Texto* –para todas las aulas-. Aun con lo importante que es esta diferencia para muchas cuestiones (como la democratización de la palabra, la posibilidad de discutir procesos históricos, o el aprendizaje directo con material bibliográfico), no parece modificar significativamente el tipo de conocimiento histórico que se propicia en las aulas. Esto es así porque generalmente el requisito docente de cara al contenido es resumirlo, y porque no se retoman las ideas o interpretaciones estudiantiles sobre los temas para trabajarlas seriamente en el proceso de enseñanza.

Finalmente, reiteramos lo dicho en relación al vínculo entre saber disciplinar escolarizado, evaluación y preguntas reproductivas. Como asevera Merchán (2002), los contenidos históricos que se enseñan en la escuela parecen estar presentados y organizados en función de su evaluación mediante el examen escrito, generalmente copado de preguntas reproductivas en búsqueda de respuestas cerradas, únicas y “objetivas”. Así, el conocimiento histórico que se desarrolla en las aulas aparece íntimamente vinculado a la memorización literal de ciertos datos aislados (para el

examen), y cada vez más alejado de una concepción de la Historia como disciplina académica cuyos saberes resultan de la investigación y contienen elementos subjetivos.

CAPITULO 5

Cerrando y abriendo caminos.

Un recorrido por lo hecho.

Con la finalidad de aprender un poco más sobre la construcción del conocimiento en la escuela y de averiguar qué y cómo aprenden los niños y niñas en sus aulas, emprendimos esta tesis, que se transformó camaleónicamente con el transcurrir de los meses. Finalmente, en algún momento hallamos nuestro objetivo de investigación: explorar cómo es el conocimiento histórico escolar que se propicia en las aulas del sistema público de educación, tomando como espacio de estudio tres aulas de 7mo año de EGB de Guayaquil, y trazar sus vínculos con las prescripciones estatales, los materiales escolares y las tradiciones didácticas del medio. Y hacia allá caminamos.

No fue fácil decidir qué teorías y conceptos usar para lograr tales fines, y no por la escases de trabajos empíricos sobre el conocimiento escolar (aunque no podemos decir lo mismo sobre el histórico-escolar), sino tal vez justamente por la gran cantidad de producción encontrada, la mayoría en el campo educativo. Finalmente encontramos un conjunto de autores/as latinoamericanos/as cuyo marco teórico general nos convenció; la Antropología marcaba sus preguntas, conceptos, interpretaciones y métodos y tenía la apertura necesaria para dialogar con teorías educativas. Para terminar de convencernos, algunos de sus conceptos claves eran usados en la explicación de conceptos educativos que nos resultaban útiles (como la especificación curricular).

Asumimos entonces como marco interpretativo las ideas de una corriente de investigación conocida como *Construcción social de la escuela*, desde la que autoras como Elsie Rocwkell, Antonia Candela y Verónica Edwards estudiaban también, como queríamos nosotros, la construcción del conocimiento escolar en el aula. Para estas autoras era fundamental la consideración cotidiana de la realidad social y escolar, donde los actores van apropiándose de maneras diversas de las prescripciones, sistemas simbólicos, costumbres, instituciones y recursos que los rodean (y condicionan). Con esta idea como eje, definimos que nuestra apuesta central de trabajo sería la observación continuada de clases de EESS para observar cómo docentes y estudiantes iban apropiándose de los recursos simbólicos y materiales que tenían a mano, y con ello iban construyendo el conocimiento histórico escolar de manera conjunta.

La pregunta por tales recursos disponibles, sumada a las reflexiones sobre la transposición didáctica del saber y la noción de especificación curricular, nos llevó a explorar ciertos ámbitos de producción simbólica vinculados a nuestro objeto: el Estado y la academia. Para este trabajo tomamos algunos de sus productos y los analizamos (no así sus procesos de producción). Estos fueron el currículo, los libros de texto entregados por el Estado y varios artículos sobre el tema publicados por una revista ecuatoriana de Historia. A estos materiales nos inclinó también el interesante trabajo de Cuesta (1997) que revisa la historia de la asignatura escolar de “Historia” y plantea la existencia de un código disciplinar específico en ella. Tomamos también de este autor los términos Historia regulada, soñada y enseñada, que dan nombre a nuestros capítulos dos, tres y cuatro. Otros conceptos e ideas, como la de selectividad curricular o el currículo nulo, fueron apareciendo a medida que el análisis de los datos lo fue requiriendo.

Y llegamos hasta aquí, con cuatro capítulos auestas. El primero estuvo dedicado a describir los referentes teóricos y metodológicos que sirvieron para la construcción de nuestra propuesta de investigación y su implementación. En el segundo y el tercero describimos, impulsados por nuestro primer objetivo específico, los discursos y prescripciones sobre la Historia y su enseñanza contenidos en el currículo nacional y los libros de texto (capítulo dos, Historia regulada), y los artículos de la Revista *ProcesoS* (capítulo tres, Historia soñada). Con dicha información caracterizamos el conocimiento histórico escolar que, a nuestro criterio, dichos materiales proponen. En el cuarto capítulo, comprometidos con nuestro segundo objetivo específico, describimos el proceso (público) de enseñanza-aprendizaje de la Historia que observamos en las clases y caracterizamos también el conocimiento histórico escolar que en ellas se propicia (Historia enseñada).

Para terminar nuestro recorrido presentamos éste, el quinto y último capítulo de la presente tesis. En él buscamos analizar de manera más global el proceso de especificación curricular hasta aquí descrito, tomando como eje las acciones de apropiación de sus actores y considerando los factores que podrían estar influyéndolas. Con esto consideramos alcanzado nuestro tercer y último objetivo específico de investigación. Adicionalmente presentamos algunas sugerencias o propuestas que -creemos- podrían servir para asumir de mejor manera el arduo trabajo de enseñanza de

la Historia en el ámbito escolar, y hacemos una breve reflexión sobre las opciones teóricas y metodológicas hechas a lo largo de nuestra investigación.

Reflexiones transversales: Procesos de transposición y conocimiento resultante, acciones de apropiación y factores de influencia.

Como hemos dicho antes, con el objetivo de explorar el conocimiento histórico escolar, nos hemos asomado en esta tesis a distintos espacios de producción simbólica y curricular. Revisando documentos y prácticas cotidianas hemos observado cómo se va materializando la transposición didáctica del saber histórico en distintos niveles y podemos ahora reflexionar sobre las acciones de apropiación llevadas a cabo por varios actores en el marco de dicho proceso (especialmente a nivel áulico), sus consecuencias sobre el conocimiento y algunos factores que podrían estar influyéndolas.

Lógica del contenido.

Bases teóricas subyacentes.

Un primer aspecto a relevar es la correspondencia observada entre las ideas centrales que configuran el saber histórico a nivel curricular y editorial, es decir la Historia regulada, y su coherencia con algunas propuestas del ámbito de la Historia soñada. Nos referimos especialmente a la preocupación por la complejidad de la realidad social pasada, que se presenta multidimensional, causada por factores de diverso tipo e influida por la acción cotidiana de actores colectivos e individuales. Aunque a nivel editorial deben hacerse mejoras sustanciales para responder a cabalidad con estos rasgos, se ha avanzado de manera importante hacia su concreción⁸⁰.

La causa de esta coherencia –a nuestro criterio- puede ser la convergencia de actores del mismo grupo académico, vinculado a la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), en la elaboración del currículo, el libro de texto y los artículos de *ProcesoS* (o al menos su anuencia para publicarlos, en el último caso). No se trata de que todos

⁸⁰ Como hemos descrito antes, aunque los libros no avanzan mucho en la construcción de explicaciones *multicausales* para la mayoría de procesos estudiados, su presentación sí incluye (i) la revisión de varias y distintas dimensiones para cada periodo, (ii) el tratamiento de temáticas antes excluidas del trabajo escolar –como el análisis crítico del contexto internacional-, y (iii) referencias a grupos sociales y políticos antes descuidados (al tiempo que disminuye el peso de las biografías de los presidentes).

tengan exactamente las mismas ideas sobre la Historia, sino de que comparten el trabajo académico como historiadores y similares preocupaciones por promover una Historia escolar que guarde relación con las características de la actual Historia académica.

En el espacio del aula las cosas son distintas, como distintos son sus actores y contextos. En la conversación cotidiana de los docentes y estudiantes sobre el contenido histórico sí se verificó la inclusión de diversas dimensiones de la realidad social para cada periodo y de referencias a variados actores colectivos. Esto puede deberse a la gran importancia que se otorga al *Texto* de cara a la construcción de clases; en efecto, la planificación didáctica de las tres docentes siguió exactamente la secuencia de contenidos del mismo, aunque su forma de presentarlos fue distinta. Vale decir que esta relación íntima planificación-*Texto* no asegura el tratamiento complejo del pasado.

En la práctica, la mediación que hicieron las docentes y los/as estudiantes del contenido del *Texto* con frecuencia simplificó su contenido de manera significativa, recortando las explicaciones históricas, que no recorrían más de una o dos dimensiones o causas y de forma inconexa, y eludiendo el trabajo con los conceptos especializados que aparecen en la narración del contenido. Aunque en una de los tres aulas se notó mayor cuidado por definir dichos conceptos, en ninguna se observó una preocupación sostenida ni suficiente orientada al desarrollo conceptual; además varias de las definiciones compartidas en clases fueron erróneas o sumamente incompletas.

En relación al trabajo alrededor de los actores colectivos la profundidad de su caracterización fue distinta según cada docente, pero no se observó en ningún caso reflexiones sobre cómo éstos influían sobre las trayectorias históricas –esto tampoco aparece en el *Texto*-. Por otro lado, una docente complementó la información del libro con exposiciones sobre los presidentes a cargo de los estudiantes; una idea interesante para vincular distintos tipos de actores, de no ser porque las exposiciones incluyeron casi exclusivamente datos biográficos y algunas acciones gubernamentales que no se vincularon, en la conversación didáctica, con los procesos históricos trabajados.

Así, a pesar de algunos esfuerzos realizados por las docentes para mejorar la enseñanza del área, consideramos que los diálogos sobre el contenido desarrollados en el espacio público de sus clases pueden estar propiciando la construcción de un conocimiento histórico escasamente riguroso o preciso, poco respetuoso de los

conceptos y el lenguaje disciplinar, y lejano a las bases teóricas y epistemológicas que el currículo, el *Texto* y los historiadores postulan en relación a la Historia a enseñar.

Por lo visto, en el trabajo de campo estas acciones de apropiación docente y estudiantil sobre el *Texto*, el currículo y el saber, pueden estar vinculadas a: (i) la limitada comprensión que tienen dichos actores sobre el funcionamiento del mundo social, (ii) el poco interés de los estudiantes sobre los temas comentados, y (iii) la escasez de conocimiento histórico de los docentes. Esto último como consecuencia de la “excesiva pedagogización” de la carrera docente, que basa casi todo su plan de estudio en el área didáctica pero descuida al extremo la formación disciplinar (Terán, 2004).

Otras cuestiones que también pueden estar ocasionando la persistencia de esta forma de trasposición del saber son: (iv) la ausencia de objetivos vinculados a la profundización disciplinar en los imaginarios docentes sobre la enseñanza de EESS⁸¹, (v) la escasa disponibilidad de otros textos del área para aprender y enseñar o la falta de costumbre de buscarlos, leerlos y usarlos por parte de los docentes, (vi) la creciente dificultad que aporta el trabajo con este tipo de contenido en aulas de más de 35 chicos/as y pocos recursos didácticos, y (vii) la falta de estrategias pedagógicas o del apoyo de otros colegas o profesionales para afrontarlo.

Vinculación con la actualidad.

La necesidad de vincular los contenidos de la Historia con situaciones de la actualidad y cercanas a los estudiantes es una recomendación didáctica de varios de los autores de *ProcesoS*, que instan a no estudiar el pasado por el pasado sino en función de la comprensión del presente. De acuerdo a estos autores, trabajar contenidos históricos a partir de los intereses y vivencias estudiantiles o de situaciones sociales del presente es una de las mejores formas de otorgar significado y sentido a dichos contenidos (Samaniego, 1992; Landázuri, 1993).

En el currículo y el *Texto* esta recomendación se implementa parcialmente; en el primero como una sugerencia general y en el segundo como parte de algunas

⁸¹ Observamos esto en varias acciones y discursos docentes. Una profesora, por ejemplo, comentó que la finalidad del estudio de la Historia ecuatoriana era *conocer nuestra cultura y no olvidarnos de dónde venimos para ser respetuosos con los otros y valorar los símbolos patrios y la identidad*. Esta propuesta puede ser muy loable y bien intencionada pero no incluye ningún elemento de aprendizaje vinculado a los contenidos y destrezas de la disciplina, lo que nos ayuda a comprender la poca importancia que se otorga en esta clase a la rigurosidad histórica, el desarrollo conceptual y la investigación.

actividades planteadas, que instan a comparar ciertas instituciones y costumbres del pasado con otras del presente. En términos generales, la lógica del trabajo con los contenidos del área sigue siendo esencialmente cronológica (no hay un alejamiento de este esquema, como propone Samaniego) y no se observaron actividades que promuevan su uso para comprender situaciones del presente (como sugiere Landázuri).

A diferencia de lo ocurrido con los contenidos del *Texto*, que las docentes simplificaron como resultado de su acción de apropiación o transposición, en relación con esta prescripción didáctica las docentes introdujeron nuevas preguntas y cuestiones no consideradas en el *Texto*. Como argumentan Samaniego y Landázuri, el ejercicio de vincular los contenidos históricos con la actualidad puede ser muy útil para otorgarles significados nuevos y más personales, para desarrollar habilidades analíticas y comparativas en los estudiantes y para entusiasmarlos con el aprendizaje. Por ello valoramos muy positivamente el esfuerzo de las docentes en relación con este aspecto. Reflexionando sobre sus posibles motivaciones (para incluir interrogantes comparativas en clases) arribamos a una frase que se ha convertido en *leit motiv* de la Historia escolar y también a una teoría didáctica archiconocida por los docentes.

La primera es una frase usada hasta el cansancio para justificar la enseñanza de la historia: aprender el pasado sirve para entender el presente y prever –o actuar mejor en- el futuro. En esta frase que vincula íntima y causalmente pasado y presente y en sus consecuencias para la didáctica de CCSS podría rastrearse el afán relacional y comparativo de las docentes. Sin embargo, debemos anotar que en las clases observadas ni las preguntas de las docentes ni las respuestas de los estudiantes otorgaron al pasado un carácter explicativo, que es lo que sugiere la máxima descrita.

El segundo elemento que puede estar motivando este tipo de preguntas tiene como referencia seminal la idea de aprendizaje significativo⁸², el mismo que ocurre cuando los estudiantes logran vincular la información nueva que reciben con otra que poseen de antemano, lo que genera un reajuste o reacomodación de ambas en sus estructuras de conocimiento. La recomendación más común que reciben las docentes para generar este tipo de aprendizaje es develar los saberes previos de los estudiantes sobre los temas a estudiar y trabajar con ellos para ponerlos a prueba, algo que no

⁸² Tomamos la definición de este concepto de Ausubel y otros (1983).

acostumbran hacer las docentes observadas. Pero otra vía para lograrlo, muy difundida entre las recomendaciones didácticas del área, es vincular los datos históricos con información de la actualidad, que los estudiantes poseen como saber empírico.

Sin desmerecer el esfuerzo docente, debemos mencionar que la puesta en acción de esta interesante propuesta no generó resultados del todo satisfactorios desde el punto de vista del aprendizaje de contenidos y conceptos históricos. Esto es así porque las comparaciones se realizaron en términos tan amplios que muchas veces perdieron su potencial y la falta de criterios o variables para comparar propiciaron la elaboración de elucubraciones muy generales, poco complejas, imprecisas en el tiempo y carentes de respaldo o indagación. Adicionalmente, aunque en algunas ocasiones se solicitó a los estudiantes narrar sus experiencias personales relacionadas con ciertos temas trabajados, tales narraciones no se vincularon explícitamente al proceso de aprendizaje disciplinar.

Estas debilidades pueden resultar de algunas de las situaciones descritas en el apartado anterior, como la insuficiente formación disciplinar y la falta de una comprensión cabal de la estrategia didáctica mencionada (pues seguirla no implica necesariamente tener claridad sobre sus fines o utilidad en el proceso de aprendizaje).

Valores o “contenido formativo” vinculado a la enseñanza de la historia.

La inclusión de valores en la enseñanza de la historia nacional es una característica que podemos rastrear a lo largo de toda la historia escolar. Esto es así porque sus fines estuvieron siempre ligados a la construcción o fortalecimiento de Estados nacionales y con ello a la exaltación de la solidaridad interna, la unidad nacional, la lealtad, el amor patrio, el sacrificio, la obediencia legal, etc. Se trata entonces de un rasgo que se ha incorporado al saber histórico en el proceso de transposición del saber como resultado de una tarea conferida a la escuela. En este marco, nuestra intención fue observar cómo el Estado, una editorial y las docentes se apropian hoy de dicho rasgo y lo materializan.

Desde la academia varios autores plantean la posibilidad de armonizar los fines cognitivos del trabajo escolar con otros actitudinales o formativos, vinculados con frecuencia a la promoción de la unidad nacional, el amor patrio y la ciudadanía aunque se mencionan también la paz, la valoración de lo distinto, la honestidad, la democracia y la solidaridad internacional, entre otros. Sin entrar en contradicción con esto, se advierte el riesgo que corren los contenidos de la historia si la única finalidad de su estudio es cívica, y también si los historiadores y/o estudiantes se erigen como sus jueces en

detrimiento de ser sus estudiosos. Adicionalmente, una autora propone considerar el componente de valores en la definición de las estrategias didácticas y no sólo de los contenidos a enseñar (de manera tal que la enseñanza de la democracia, por ejemplo, se traduzca en formas no autoritarias de gestión del poder en el aula).

Tanto el currículo como el *Texto* contemplan esa doble finalidad, cognitiva y formativa para la enseñanza de la Historia e incluyen el trabajo alrededor de ciertos valores de corte laico y nacional (fortalecimiento de la unidad nacional, respeto por la diversidad, identificación sentimental con el país, ejercicio de la ciudadanía y justicia social). Para justificar esta inclusión en el currículo se argumenta la inexistencia de una materia específica de Cívica y se traspasan sus contenidos a los EESS. El *Texto*, por su parte, asume esta prescripción e incluye entre sus párrafos reflexiones y preguntas sobre dichos valores, que se vinculan con temas históricos.

Finalmente, en las aulas ocurrió algo muy particular. Sólo una docente incluyó una reflexión vinculada al contenido aquí descrito (aludiendo a la pertenencia nacional para fomentar el respeto a un grupo humano). Las otras dos mediaron el trabajo formativo de otra manera: lo vincularon a la promoción del comportamiento obediente y “adecuado” de los niños/as en la escuela y la casa, que asociaron a la ciudadanía responsable. Además de silencio, participación guiada, atención, cumplimiento de deberes y obediencia, se requirió también respeto por los demás, solidaridad entre compañeros y honestidad (los últimos, algo más vinculados a la ciudadanía).

Por otro lado, una docente incluyó el juicio moral de los estudiantes sobre los procesos y actores de la Historia como práctica habitual en sus clases, convirtiéndola quizás en la forma más común de opinar sobre los contenidos (en el sentido que critica el autor de *ProcesoS*). Aquí consideramos que esta forma de opinión es válida, siempre que se diferencie la narración histórica del juicio moral y que a dicho juicio preceda la comprensión del tema, dos condiciones que se respetaron poco en las clases observadas.

Proponemos, con preocupación, que las formas de apropiación o especificación curricular observadas pueden estar confundiendo a los estudiantes, induciéndolos a conceptualizar los EESS y la historia como una –extraña- mezcla entre narraciones históricas, juicios personales y exhortaciones morales sobre el estudio y la obediencia.

Para terminar, anotamos algunas reflexiones sobre dos temas vinculados. Lo primero es que, a contracorriente de la creencia generalizada en nuestro país, la historia

narrada por las docentes no fue “politicada” como resultado de su presentación. Y cuando decimos politicada en este párrafo nos referimos al uso partidista del que son objeto los actores y procesos políticos del pasado en la actualidad. Aunque vale decir que no pudimos observar –por cuestiones de tiempo- el trabajo sobre las épocas o procesos más referidos por los actores políticos hoy (como el proceso independentista liderado por Bolívar, la revolución alfarista, o la década de los 90 y su corte neoliberal).

Si ampliamos el término “politicación” tenemos que considerar otras cuestiones vinculadas con la selección, legitimación e imposición de un sistema simbólico, conceptual e interpretativo sobre otro. La priorización de los procesos que aportaron a la consolidación y centralización del Estado ecuatoriano para el estudio es un ejemplo de esta acción política selectiva, pues deja fuera otros tantos procesos que muchos pueden considerar de vital importancia en la historia nacional (como la resistencia a tal centralización). La interpretación expuesta alrededor de los procesos históricos también forma parte de esta acción política ya que impone ciertas valoraciones, la de los autores, y excluye otras provenientes de otros grupos sociales (especialmente las de quienes resultaron perjudicados por dichos procesos, como grupos indígenas o empresariales).

El segundo tema al que queremos volver es la sustitución de los contenidos formativos ligados a la ciudadanía política (presentes en el *Texto*) por otros que, bajo el amplio rótulo de “deberes y derechos”, instan a los estudiantes a “portarse bien”. Creemos que esto puede estar vinculado a la necesidad docente de mantener un cierto orden escolar, considerablemente tradicional, y no podemos dejar de recordar aquí a Jackson (2001) y su currículo oculto, constituido por tres rasgos de la escuela moderna: la vida en hacinamiento, la relación de poder entre docentes y estudiantes, y la constante evaluación de la que son objeto los estudiantes. Estas características de la cultura escolar no han cambiado mucho con el transcurrir de las décadas (no por gusto las llaman también “gramática escolar”) y en ellas pueden encontrarse pistas para entender nuestro objeto. Aquí sólo nos referiremos a una: la relación de autoridad que se ha establecido históricamente entre docentes y estudiantes.

Retomamos para la reflexión los planteamientos de Paulo Freire (2005), el pedagogo brasileño que planteó la posibilidad de una educación liberadora donde se modifica radicalmente el sentido de la relación entre educadores y educandos. Esto es así fundamentalmente porque la educación se plantea dialógica y no impositiva ni

bancaria, es decir no asume la ausencia de saber del educando sino que reivindica su derecho a la palabra y al aprendizaje mutuo, donde los roles de educador y educando pueden rotarse constantemente en el mismo grupo de sujetos.

¿Para qué esta explicación? Pues centralmente para forzarnos a reconocer que en las clases observadas las relaciones entre los actores están totalmente marcadas por un modelo de autoridad que simula un enfoque “bancario” de la educación. Así, la autoridad ejercida por las docentes no se basa en consideraciones como el saber o la destreza sobre un tema sino en su capacidad para reprender y castigar a los estudiantes. Aunque los participantes de un aula parecen mostrar un respeto especial por su docente surgido de la relación personal que tienen con ella (muy buena), al final del día ella misma termina recordándoles (ante una situación difícil de gestionar, reconozcámoslo) que su autoridad se basa en la posibilidad de castigo que tienen sobre ellos.

Lógica de la actividad.

Estrategias didácticas.

Dada la influencia que ejerce la forma de presentar y trabajar el contenido sobre el proceso de construcción del conocimiento escolar o, lo que es lo mismo, sobre los rasgos que asume el conocimiento en la escuela, analizamos algunas cuestiones referidas a las estrategias didácticas sugeridas, prescritas y usadas en el aula.

Los autores de *ProcesoS*, cuyas ideas denominamos *Historia soñada*, comparten algunas ideas vinculadas con su apuesta por un modelo de transposición del saber que acerque a los estudiantes a la práctica y los resultados de la actual *Historia académica*. Como hemos dicho antes, creemos que su experiencia y trabajo en el campo disciplinar influye seriamente en estas ideas. La mayoría coincide en criticar las clases basadas centralmente en el método expositivo, el dictado de apuntes y la reseña de textos, pues no ayudan a construir el tipo de conocimiento buscado. En cambio, proponen usar metodologías activas donde los docentes crean situaciones de aprendizaje pero son los estudiantes quienes las protagonizan. Reunimos sus variadas propuestas en dos grupos.

El primero propone mejorar las prácticas de enseñanza actuales, de manera tal que mejore la comprensión de los estudiantes sobre la historia y sus problemas. Se trata, por ejemplo, de encontrar mejores recursos para la lectura, de mejorar el trabajo de acompañamiento docente y de desarrollar actividades que complejicen la interpretación

de los contenidos; y lo mismo para otras estrategias habituales en la enseñanza como la escritura, la exposición o los trabajos grupales. El segundo grupo postula que la mejor estrategia didáctica es la práctica investigativa pues ésta permite a los estudiantes construir pensamiento histórico, reflexivo y crítico, comprender la naturaleza y el proceso de producción del saber, analizar y juzgar otras investigaciones y desarrollar las destrezas requeridas para emprender una propia (pues en la práctica se referirán los autores de los textos, se revisarán distintas teorías sobre un mismo tema, se aprenderán numerosos conceptos y se trabajará necesariamente con fuente primarias).

Si pasamos a la Historia regulada veremos que el currículo y el *Texto* contienen algunas de estas ideas, aunque no siempre traducidas en actividades concretas de enseñanza. El currículo se presenta algo ambiguo. Por un lado, postula un método basado en la construcción activa, productiva y significativa del saber por parte de los estudiantes y recomienda actividades vinculadas a la investigación y el trabajo historiográfico real (uso de fuentes, contraste de autores, análisis comparativo, priorización de causas, empatía histórica), lo que ayudaría a comprender la naturaleza del saber disciplinar. Sin embargo, los indicadores de evaluación no incluyen ninguna de las destrezas vinculadas a tales actividades, ni se hace alusión directa al proceso de producción y validación del saber como un elemento a considerar en la enseñanza.

Siguiendo el trayecto de la especificación curricular, observamos que varias de las primeras recomendaciones van desapareciendo al llegar al *Texto*. Muchas de las actividades propuestas requieren únicamente de la lectura, selección y copia de la información proporcionada. Pero encontramos también otras que requieren el análisis e interpretación de la información, el trabajo creativo con ella y, en menor medida, la investigación sobre algún tema. Lo que no encontramos fueron actividades que promuevan el uso de fuentes históricas o la comparación de distintas interpretaciones sobre un proceso (además, no se incluyen las referencias usadas en el cuerpo del texto). En síntesis, no podemos decir que no se ha avanzado en la promoción de un rol estudiantil activo, productivo y significativo de camino al aprendizaje disciplinar y la reflexión historiográfica, pero sí que falta mucho por hacer al respecto.

Finalmente, nos ubicamos en el último espacio de especificación curricular: el aula. La primera conclusión a la que arribamos es que, como era de esperar, no existe una relación directa entre las recomendaciones del *Texto* y las propuestas didácticas de

las docentes, pero además que la misma propuesta didáctica puede implementarse de maneras muy distintas según quién la implemente. Y esto es así porque, como expresa Heller (1991), mientras usamos los recursos y sistemas simbólicos, los vamos adaptando a nuestros objetivos y entornos, les vamos imprimiendo nuestras ideas y capacidades, nos vamos apropiando de ellos de maneras diversas y únicas.

En relación al tratamiento del saber histórico como resultado de la producción académica, las tres docentes eluden vincularlo a sus productores, formas y espacios de producción, y no contemplan la metodología de investigación histórica como un objeto de reflexión ni como una metodología a utilizar (al igual que el currículo y el *Texto*). Por otro lado, las estrategias didácticas usadas para trabajar con el contenido histórico difieren significativamente entre las tres docentes observadas. Veamos cada una.

La primera trabaja el contenido casi exclusivamente basada en exposiciones y dictado de apuntes y por ello los estudiantes, salvo pocas excepciones, no acceden directamente al contenido disciplinar; éste llega generalmente mediado por la docente. Sus exposiciones no son como las que recomienda Samaniego (1992), motivadoras del diálogo, el debate y la reflexión; más bien podrían ser objeto de las críticas más fuertes de Landázuri (1993) –vinculadas al verbalismo, el aburrimiento y la antipatía-. Pero fue en su seno donde menos se perdió la complejidad del contenido histórico y donde más compromiso se verificó por la comprensión de conceptos y la profundidad disciplinar.

Por otro lado, la segunda docente fue la más preocupada por variar sus propuestas didácticas y hacerlas divertidas o interesantes, así como por transformar a sus estudiantes en los protagonistas del trabajo de aula. Quizás por ello fue la que más promovió la lectura directa del *Texto* y quien más legitimó las mediaciones estudiantiles del contenido. Es importante valorar positivamente su actitud y esfuerzo en este sentido. Lamentablemente, su práctica también puede ser objeto de las críticas de Landázuri y sus colegas. Primero porque centra todos sus esfuerzos en “motivar, interesar, apasionar al alumno...” (Zaragoza: 1995: 135), olvidando el cuidado por la profundidad disciplinar, el desarrollo conceptual y la investigación, resultando un activismo sin contenidos. Y segundo porque sus actividades no representan desafíos intelectuales o experiencias altamente formativas para los estudiantes (como sugiere Landázuri, 1993) sino que con frecuencia terminan convirtiéndose en meros “actos de transcripción textual mecánica” (Bustos, 1997: 103) que luego se exponen de memoria.

Finalmente, la tercera docente combina ambos estilos de enseñanza. Con frecuencia expone el contenido del texto y copia en la pizarra un resumen del mismo, pero algunas veces promueve la lectura directa de los estudiantes y el desarrollo de actividades del *Texto* menos reproductivas. En sus exposiciones procura estimular la participación de los estudiantes y usar sus ideas para construir la clase, pero sobretodo pretende volver accesible la información del *Texto* para ellos. Desafortunadamente, muchas veces este objetivo ha provocado la excesiva simplificación del contenido, de manera que no sólo se resume sino que se empobrece y/o modifica su sentido original.

Antes de aventurarnos a proponer posibles causas de lo descrito, volvamos sobre un concepto usado a lo largo de la tesis, el currículo nulo. Como argumenta Eisner (1994), los contenidos y procesos intelectuales que son excluidos de la enseñanza ejercen fundamental influencia sobre nuestra comprensión del mundo y los contenidos y materias escolares. En nuestro caso, es claro que se ha dejado fuera de la enseñanza tanto la reflexión historiográfica como el uso de la metodología histórica mediante la cual se construyen los contenidos del área. Como consecuencia de ello, a pesar de que el contenido descrito en el *Texto* y ciertas clases observen algunas características del saber académico actual, es probable que éste sea aprendido por los estudiantes como objetivo o reedificado como verdadero y único, como descontextualizado y despersonificado.

Si alguien recuerda estos rasgos como resultado de la transposición didáctica del saber está en lo cierto. Según Chevallard (1998) y Verret (1975, en Gómez, 2005) el saber académico generalmente sufre, en su camino al aula, transformaciones que lo convierten justamente en lo que hemos descrito. Sin embargo, lo visto en este trabajo y en otras experiencias de aula nos permite argumentar hoy que la *ruta* de transposición del saber no es siempre la misma, ni conduce necesariamente a estos resultados⁸³. En este trabajo hemos notado, por ejemplo, un fuerte interés por parte de los académicos y del Ministerio de Educación por complejizar el contenido disciplinar que llega a las aulas –materializado parcialmente en el *Texto* y el currículo- y por reflexionar sobre “la

⁸³ No sostenemos aquí que Chevallard y Verret consideren posible un solo tipo de proceso de transposición didáctica; la impronta antropológica de los trabajos del primero, así como su atención a materias y casos particulares nos permite inferir lo contrario. Sin embargo, en sus trabajos seminales comparten sólo este modelo y los resultados mencionados, los más comunes en sus investigaciones.

naturaleza tentativa, falible, conjetural, y provisional de nuestro conocimiento sobre los hechos del pasado” (Me., 2010: 83), –de pendiente concreción-.

Para terminar este apartado, planteamos algunas ideas sobre los variados factores que pueden estar influyendo en las situaciones aquí descritas. Nos referimos primero a la tensión entre propuestas conservadoras y de vanguardia en la Historia regulada.

Muchos factores pueden propiciar la incorporación de ideas vanguardistas en el currículo y libros de texto, pero hay dos que consideramos clave: (i) la pertenencia disciplinar de sus autores y responsables, enriquecida por lecturas didácticas actuales, y (ii) el compromiso político asumido por muchos profesionales vinculados al sistema educativo, dentro y fuera del Ministerio de Educación, que abogan por una renovación de la enseñanza del área en la dirección efectivamente asumida.

En relación al conservadurismo de algunos aspectos en la Historia regulada postulamos también algunos factores de influencia. Nos encontramos, por un lado, con el proceso de construcción de los materiales educativos, donde se ponen en juego variados requerimientos sociales y estatales (algunos muy limitantes), así como las capacidades creativas de los autores y sus teorías implícitas sobre el aprendizaje (que pueden resultar bastante tradicionales). Y por otro lado con el temor de que muchos docentes del magisterio nacional no comprendan, valoren o usen los materiales si éstos son radicalmente distintos a los conocidos, o revolucionarios en todos sus componentes. Efectivamente, hemos visto que las actividades de los textos que más se implementan son las reproductivas, seguidas por algunas analíticas y casi ninguna de tipo creativo. Esto no significa que ningún docente vaya a animarse a implementarlas, pero nos da una idea de lo complejo que resulta estimular a los profesores a probar con estrategias de enseñanza de este tipo, que quizás no conocen o sobre cuyos resultados desconfían.

En relación con las acciones docentes, planteamos también algunos factores que podrían influirlas. El primero ya lo hemos mencionado y se trata de los objetivos de la enseñanza de EESS e Historia; si éstos no contemplan el desarrollo de destrezas de investigación ni la comprensión y profundización disciplinar, será muy difícil que los/as docentes implementen estrategias didácticas orientadas a tales fines (propias o de los textos), como recomiendan los autores de *ProcesoS* y el currículo.

Una segunda cuestión también ha sido mencionada antes. Se trata de la insuficiente formación disciplinar docente y la falta de hábitos de investigación

(Zaragoza, 1995). Para Terán, ha sido justa y paradójicamente el descuido de las materias disciplinares en la carrera docente lo que ha impedido “el desarrollo de metodologías de enseñanza acordes con el campo epistemológico propio del saber histórico” (2004: 142). Esto es así porque los docentes no han estado expuestos al trabajo con este saber, a su análisis y a la investigación que requiere su actualización.

El tercer factor que puede estar influyendo en la acción docente es el modelo examinatorio en que se basa la práctica educativa escolarizada. Mientras las actividades didácticas vinculadas a la investigación con frecuencia generan datos complejos, variados, provisionales y discutibles, muchas de las estrategias didácticas de tipo reproductivo aquí reseñadas producen datos cortos, sencillos, concretos y memorizables sobre el contenido o pares de preguntas y respuestas con una opción correcta. Y dado que se siguen usando herramientas tradicionales de evaluación, es lógico que se priorice la construcción de datos del segundo tipo en detrimento del desarrollo de destrezas o contenidos disciplinares complejos (y no por maldad o inexperiencia sino porque todo docente debe preparar a sus estudiantes para enfrentarse a los exámenes que propone).

Finalmente, proponemos un grupo de factores vinculados a la gestión escolar, de responsabilidad del ministerio y las instituciones: (i) la abundante cantidad de contenidos presentes en el currículo (que desincentiva el desarrollo de actividades que requieren de más tiempo como la investigación y la creación), la elevada cantidad de estudiantes por aula (cuya producción intelectual debe ser retroalimentada y evaluada por el docente), la poca cantidad de recursos escolares para apoyar el trabajo analítico, creativo o investigativo (desde mapas hasta recursos informáticos), y la falta de apoyo de otros docentes o profesionales para implementar estrategias didácticas innovadoras (un proceso necesariamente plagado de errores, preguntas, problemas y estrés).

Dinámica de interacción.

Para terminar la sección analizamos brevemente dos cuestiones ligadas a la interacción didáctica que también influyen en la construcción del conocimiento histórico escolar. Nos referimos al tipo de preguntas que configuran el diálogo en el aula y al tratamiento que recibe la mediación estudiantil del contenido en el proceso de aprendizaje.

Sobre lo primero, encontramos en algunos artículos de ProcesoS la sugerencia de usar las preguntas docentes como herramientas para explorar el conocimiento previo de los estudiantes sobre determinados asuntos a trabajar y para promover la lectura

comprensiva y crítica. Por otro lado, se recomienda trabajar con preguntas de investigación para promover la acción indagatoria de los estudiantes, así como el desarrollo de sus habilidades productivas (cuando ellos las construyen). En el *Texto* encontramos también preguntas sugeridas para el trabajo, que –al igual que las estrategias didácticas- clasificamos como reproductivas, analíticas o interpretativas, y creativas o de investigación. Vayamos directamente al análisis de su uso cotidiano.

En las aulas nos encontramos con una situación paradójica y bastante conocida por todos: aunque generalmente las clases se organizan asumiendo que los docentes son quienes tienen el saber y deben proporcionarlo a los estudiantes (educación bancaria), son ellos también casi los únicos que realizan preguntas. ¿No deberían los estudiantes preguntar más que ellos, ya que son quienes menos conocen los temas? Pues la observación hecha en este trabajo nos muestra que los estudiantes casi no hacen preguntas sobre los contenidos, aunque sí sobre la dinámica de las actividades.

¿Por qué sucede esto? No pretendemos resolver esta cuestión pero compartimos tres ideas para seguir pensando. Primero, por el miedo a asumir el desconocimiento propio, que muchas veces conlleva a la burla por parte de los compañeros, reprimendas por parte del docente, o malas calificaciones. Segundo, por la falta de costumbre, originada en la naturalización de un modelo de clases donde los docentes asumen casi todo el protagonismo y donde la pregunta pública no se valora como estrategia de aprendizaje (lo que no significa que los estudiantes no la usen entre ellos para aprender). Tercero, y quizás lo más duro de escuchar para muchos, por el desinterés abrumador de los estudiantes sobre los contenidos del área. Acordando con Samaniego (1992), consideramos que la apatía por la Historia no es gratuita, especialmente porque seguimos presentándola como una colección de anécdotas, procesos y personajes en nada vinculados con nuestra vida e intereses, enseñándola con actividades aburridísimas y evaluando su aprendizaje en base a la memorización de datos.

Pero no todo lo hacemos mal. Por eso volvemos a la experiencia de una de las docentes observadas, donde más preguntas sobre el contenido hicieron los estudiantes, para observar qué la distingue. Primero, se trata de la docente que mantiene la relación más cercana y cariñosa con los estudiantes, segundo, es también la que más se preocupa por llevar al aula actividades diferentes y divertidas que los motive, y tercero, es la que

más acerca el *Texto* a los estudiantes. Fue justamente cuando ellos/as leían los libros directamente cuando más preguntas públicas realizaron sobre el contenido.

Por otro lado, las preguntas hechas por los docentes al curso generalmente se vinculan a lo que ellos mismos exponen o a lo que los estudiantes leen. Inferimos que esto es así porque buscan verificar la atención estudiantil durante el trabajo de aula. Este tipo de preguntas es muy común en clases y se conoce como pseudo-pregunta (pues quien la realiza ya sabe la respuesta) o pregunta reproductiva (pues solicita repetir algo recién leído/escuchado). Además, las docentes también realizaron otro tipo de preguntas, más interesadas en recabar información de los estudiantes sobre algunos temas a trabajar –como se sugiere en la Historia soñada-, especialmente para construir definiciones de conceptos, comparaciones entre el pasado y el presente y argumentos sobre la causalidad de un hecho. Estas preguntas aportan mucho más a la construcción participativa del conocimiento que las primeras. Desafortunadamente, no encontramos preguntas que condujeran a los estudiantes al análisis o la interpretación –no moral- de los contenidos trabajados, ni a la metacognición –un objetivo del currículo-.

En síntesis, podemos decir que el contenido disciplinar efectivamente circula por las preguntas que componen el diálogo didáctico pero no podemos sostener que el conocimiento se construya alrededor de ellas. Esto es así porque las preguntas relevadas no aportaron significativamente a la profundización disciplinar ni al desarrollo de destrezas vinculadas al área (análisis, interpretación, crítica, metacognición).

La segunda cuestión que queremos topa aquí es el espacio y legitimidad que recibe la mediación estudiantil del contenido en el proceso de enseñanza. Dadas las declaraciones de principios del currículo, las ideas de los estudiantes deberían ser eje, inicio y fin del aprendizaje. En la práctica, las docentes respondieron a este requisito de maneras distintas: mientras en el aula A fue común la lectura y síntesis de contenidos por parte de los estudiantes, en el aula B no fue así, y en el aula C lo fue sólo a veces.

A la cuestión de si las docentes valoran y legitiman las mediaciones estudiantiles del contenido no tenemos respuesta definitiva. Algunas cuestiones nos hacen pensar que sí, como el requisito de guardar en el cuaderno los resultados del trabajo de los compañeros, las felicitaciones hechas por los docentes a varias exposiciones, y –en un caso- la reiterada solicitud de este tipo de trabajo. Sin embargo, también hay cuestiones que nos hacen considerar lo contrario, como la brevísima duración de las exposiciones

estudiantiles (llegando a menos de 30 segundos por estudiante), la escasa atención que ponen los compañeros a las mismas, la pobre o nula retroalimentación docente a su contenido y las poquísimas referencias que obtienen en el trabajo posterior de aula.

Proponemos, para cerrar, tres factores que pueden estar condicionando la definición del espacio y rol dado a las preguntas y la mediación estudiantil en el proceso de aprendizaje. Dos han sido previamente analizadas, la alternativa didáctica implementada y el manejo de la autoridad en el aula. Otro puede ser el conjunto de ideas docentes sobre la capacidad de los estudiantes para leer comprensivamente, para construir ideas coherentes y para compartir el fruto de su pensamiento. Mientras no se asuma a los estudiantes como seres capaces de dialogar para aprender y de aportar ideas valiosas e interesantes a dicho diálogo, la lógica de la interacción didáctica no va a modificarse de manera profunda.

Recomendaciones, para repensar la labor de enseñanza a varios niveles.

Las dificultades y desafíos que se presentan en los distintos niveles del sistema educativo para mejorar los procesos de enseñanza de la historia son numerosos, diversos y complejos. Aquí elegimos solo dos, los que consideramos más problemáticos y captan nuestro interés personal, para plantear algunas ideas y reflexiones originadas en el marco del presente trabajo.

El primero es el problema de la escasa o deficiente formación disciplinar de los docentes, el mismo que influye sobre (i) su comprensión del funcionamiento social, (ii) sus saberes históricos, (iii) los objetivos que definen para la materia, y (iv) las estrategias pedagógicas elegidas para enseñar.

Para atacar este problema de raíz es obvio que debemos volver la mirada hacia la formación inicial de los docentes, que parece muy deficiente en relación al saber disciplinar. Pero hay algo más profundo y estructural que revisar al respecto. Dicha formación es coherente con el modelo de educación fiscal donde un docente de EGB debe hacerse cargo de las cuatro áreas centrales del conocimiento que define el currículo: lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. De esta manera, las personas que ingresan a los institutos y universidades para convertirse en profesores deben recibir formación disciplinar para las cuatro áreas. Nos cuestionamos entonces, ¿es posible lograr la tan requerida profundización disciplinar suficiente para las cuatro

áreas, además de la formación pedagógica, en tres o cuatro años de formación? Creemos que no y que este es un problema serio para nuestro sistema educativo.

A medida que recorremos más la cuestión nos quedamos más perplejos, ¿cómo es que pueden haber profesores especiales para computación y deportes que se dedican exclusivamente a dichas áreas pero no sucede lo mismo con las cuatro áreas centrales del currículo?, ¿o acaso se puede mantener que las matemáticas son más similares a la historia que a la computación? (en realidad muchos informáticos podrían sostener lo contrario). De la tradición generalista que permea la educación básica y la formación de sus profesores parece derivarse la idea de que un docente que enseña matemáticas requiere habilidades y saberes “más semejantes” a los requeridos por un docente de historia que a los requeridos por uno de computación. A nuestro criterio esto es falso.

Por un lado, los saberes académicos de cada campo tienen especificidades que deberían ser conocidas por quienes las enseñan y, por otro lado, cada docente debería tener la oportunidad de acercarse a las reflexiones y alternativas didácticas específicas de las áreas que trabaja (generadas en la interacción entre saberes pedagógicos generales y lógicas disciplinares específicas). Así, un profesor generalista, como los que actualmente requiere gran parte de nuestro sistema educativo público, debe manejar con solvencia contenidos de las cuatro áreas, además del saber pedagógico general y de los saberes didácticos específicos de las cuatro áreas. Esto no es nada fácil. Menos aún en nuestro sistema de formación docente que está, como dice Terán (2004) excesivamente pedagogizado. Entonces, ¿existe la posibilidad de organizar nuestro sistema de manera tal que cada docente se dedique sólo a una o dos áreas del saber?

Sabemos que ello requeriría grandes esfuerzos logísticos que adecuen los reglamentos públicos a este sistema, pues cada docente debería atender a dos o cuatro cursos y cada curso contaría con dos o cuatro docentes (como sucede en el bachillerato y en muchas escuelas privadas). Pero además, se deberá hacer frente a una tradición educativa muy consolidada en el Ecuador que no apoya esta idea por considerar que rompe el lazo existente, casi maternal, entre un grupo de estudiantes y su docente.

Estamos totalmente de acuerdo en considerar seriamente los componentes emocionales para mejorar la calidad del aprendizaje escolarizado, pero no con la idea de convertir al docente en “la segunda madre” de los estudiantes. Dicho esto, ¿no es acaso posible que se generen lazos emocionales positivos entre los estudiante y dos (o cuatro)

docentes, en vez de uno? Creemos que sí y que si esto ayudaría a elevar la calidad de la formación docente y de la educación, es una apuesta que deberíamos hacer como país.

Por otro lado, también se ha acusado a esta propuesta de ir contra la enseñanza interdisciplinar. Nosotros creemos, en cambio, que una transformación en este sentido podría fomentarla pues un docente seguro de sus saberes específicos, objetivos de enseñanza y estrategias didácticas puede vincularse mucho mejor con los demás para planificar actividades interesantes para los estudiantes y que en realidad generen aprendizajes, tanto disciplinares como interdisciplinares.

Por otro lado, en el marco de la profesionalización o mejoramiento continuo, consideramos fundamental continuar, mejorar y ampliar las estrategias de formación y acompañamiento docente que se han empezado a implementar en el Ecuador desde el ME. En este sentido, insistimos en la importancia de la formación y actualización en cada área del saber y en sus didácticas específicas (que ya cuentan con cursos específicos del ME⁸⁴). Aunque quizás no debería ser una labor del ME asumir la formación disciplinar de los docentes, dadas las actuales condiciones de nuestro sistema educativo sería muy beneficioso que éste apoye dicho trabajo. Para ello pueden implementarse estrategias que no requieren ejecución directa por parte del ME, como la coordinación de instancias de formación con universidades o institutos nacionales o extranjeros, la organización desconcentrada de centros y grupos de estudio, o la formación de asesores o mentores especialistas como parte del sistema de acompañamiento a la gestión educativa, entre muchas otras posibilidades.

La segunda cuestión sobre la que queremos detenernos se vincula a la innovación pedagógica y la relación entre la acción docente y los materiales educativos. Empecemos por el final, ¿puede los libros de texto y el currículo del ME propiciar cambios sobre la práctica del aula?. O, mejor dicho, ¿se están generando dichos cambios en las escuelas actualmente?.

Creemos que sí y que no. Sí porque los contenidos del *Texto*, basados en las prescripciones curriculares, parecen estar introduciendo nuevas cuestiones en los diálogos y actividades de enseñanza. Además, porque en muchos lugares es la primera

⁸⁴ Estos cursos son parte del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SiProfe) que implementa el Ministerio de Educación.

vez que los estudiantes acceden de manera directa a la información disciplinar. No porque la mayoría de estrategias usadas para enseñar historia siguen basándose en una lógica de transmisión de información (del docente o del libro) y no se consideran las recomendaciones didácticas más interesantes del currículo y los textos. Esto es así porque los docentes tienen un margen de decisión bastante amplio en lo que respecta a sus formas de enseñanza; en otras palabras, si se sienten incómodos con las recomendaciones didácticas entregadas pueden no considerarlas. Y esto no es negativo, en lo absoluto. Por el contrario, permite a los docentes experimentar o ensayar distintas estrategias de enseñanza para elegir las que mejor le resulten con su grupo y objetivos de enseñanza.

En este sentido, si hay docentes que tienen propuestas de trabajo que generen mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, lo óptimo es que las mantengan y no que las sustituyan por las del texto sin análisis o pruebas de por medio. Pero esto no siempre es así, y muchas veces los docentes mantienen sus propuestas didácticas porque no están dispuestos a cambiar (por los problemas que el cambio acarrea) o porque no se sienten capacitados para hacerlo.

Volvamos a la respuesta que construíamos: aunque los *Textos*, basados en las prescripciones curriculares, efectivamente introducen nuevas cuestiones al diálogo y las actividades de clase, no parecen estar generando cambios importantes en las prácticas de enseñanza. Y no esperábamos que eso suceda pues la dinámica de la innovación didáctica es mucho más compleja y demorada que la del cambio en los materiales. Lo que queremos proponer aquí es la urgencia de un trabajo coordinado y complementario entre la provisión de nuevos materiales educativos y la formación y acompañamiento docente. Si esto sucede podemos esperar mayores transformaciones en las aulas, así como exigir mucho más a la producción editorial.

Finalmente quisiéramos resaltar la importancia del trabajo investigativo en este ámbito. Por un lado, sería importante conocer más sobre cómo están usando los docentes el currículo y los *Textos* del ME y qué factores podrían potenciar y mejorar dicho uso. Por otro, sería sumamente interesante indagar qué hacen los estudiantes con los *Textos* dentro y fuera de las aulas, pues quizás encontremos algunas sorpresas sobre el potencial de algunos de sus componentes y actividades para el trabajo individual y auto-motivado en sus casas, y podamos tomar acciones para estimularlo.

Para terminar este apartado, sólo queremos invitar a quienes ejerzan alguna labor de docencia a reflexionar sesudamente sobre su práctica, a abrir espacio a las preguntas y los problemas reales en sus aulas, y sobretodo a ponerse en los zapatos de sus estudiantes para intentar basar su trabajo en ayudarlos a aprender, más que en “enseñarles” un contenido curricular pues, como propone Zaragoza:

“...el alumno ha de situarse frente a la historia, no frente al libro ni frente al profesor. Este actuará de mediador, de monitor, de ayudante. Y su objetivo no será que el alumno almacene conocimientos, sino que acceda al pensamiento formal en la esfera socio-histórica, que construya su propio saber para qué, como decía Rousseau, no mire por la mirada de otro sino por la suya propia” (Zaragoza, 1995: 143).

Por otro lado, es importante recordar que cada docente tiene un estilo para trabajar y es necesario respetarlo. No soñamos con un sistema educativo donde todos tengan un mismo estilo de enseñanza, pero sí con uno donde cada uno vuelva la mirada sobre la disciplina que enseña (cómo funciona, para qué sirve, qué resulta de ella), sobre los fines de la educación y sobre los datos/investigaciones que nos ayudan a comprender cómo aprenden las personas para gestionar sus clases. Quienes no lo hagan no pueden ser obligados a hacerlo, pero sus colegas, directivos y técnicos de apoyo del ME, así como los académicos y todos quienes nos interesamos por este problema tenemos la responsabilidad de motivarlos hacia ese camino, al tiempo que reflexionamos como sociedad sobre los fines de la enseñanza y las mejores maneras de asumirla.

Más allá del caso: Pensando con los conceptos.

No podemos terminar este trabajo sin antes hacer una pequeña reflexión sobre cómo funcionaron en la práctica las opciones teóricas y metodológicas asumidas para el acercamiento a nuestra realidad educativa y a eso dedicamos este apartado.

Esta tesis se erige sobre la idea de que el conocimiento (como los demás componentes del mundo escolar) se construye diariamente en base a las acciones de ciertos sujetos que existen en contextos físicos, normativos, simbólicos e institucionales específicos. Dichos sujetos utilizan los elementos que tienen a mano, imprimiéndoles su propia vida y creando realidades sociales, similares y/o distintas a las pasadas. Esta propuesta resulta coherente con dos teorías muy conocidas en el mundo educativo, la de transposición didáctica del saber y la de especificación curricular, que retomamos para concretar nuestro proyecto de investigación.

Ambas resultaron muy útiles para reflexionar sobre la trayectoria que realiza un saber disciplinar hasta llegar al aula y nos ayudaron a definir los espacios y materiales donde rastrearlo. En la práctica, a ellas debemos gran parte de nuestra decisión metodológica y la preocupación por observar cómo van mutando ciertas prescripciones y conocimientos hasta llegar al aula.

Luego de haber utilizado la teoría de especificación curricular (Terigi, 2004) valoramos muy positivamente su propuesta de comprender la acción de los sujetos en cada ámbito del sistema educativo como una acción de apropiación. Este concepto, que aquí recuperamos de Rockwell (2005c) y Heller (1991), ubica la capacidad de los sujetos entre la libertad total y la reproducción simple, permitiendo una interpretación más realista y compleja del fenómeno educativo en general y de la gestión del conocimiento histórico en particular. En otras palabras, esta teoría nos ayudó a comprender y analizar lo que hacen los técnicos del ministerio, autores de libros, docentes y estudiantes como una acción situada, es decir como una acción condicionada por ciertas ideas, objetivos, costumbres y contextos, y no sólo como una “mala” o “buena” implementación de las prescripciones curriculares.

Una limitación que encontramos en esta teoría fue su escasa atención al “afuera” del sistema educativo. Aunque en nuestro trabajo esa atención se limitó a un análisis de algunos artículos de expertos (no por falta de mayor interés sino de tiempo y capacidad operativa) consideramos que resultó útil para trazar vínculos entre elementos de las distintas dimensiones. Echar una mirada por fuera del sistema educativo siempre es útil para comprender un poco mejor lo que sucede dentro de él, pues ese “afuera” es el contexto donde la escuela (y el conocimiento escolar) se genera y se re-edita.

Esta debilidad resulta ser justamente una fortaleza de la teoría de transposición didáctica del saber de Chevallard (1998) y Verret (1975, en Gómez, 2005). Quizás por haberse originado como resultado de un trabajo antropológico específico (sobre el conocimiento), esta teoría propone varios espacios de reajuste o re-edición del saber que incluyen algunos extra-escolares. Adicionalmente, pone énfasis en las características particulares de cada espacio de transposición y les otorga poder explicativo sobre la transformación del saber –y con ello invita al analista a alejarse del juicio rápido en detrimento del análisis contextualizado-.

Más que dar recomendaciones precisas sobre dónde buscar y cómo proceder en una investigación de este tipo, esta teoría es una invitación a recorrer los variadísimos espacios donde el saber se va concretando y generalmente des-complejizando. Esta generalidad o amplitud puede ser una fortaleza tanto como una debilidad; lo primero porque otorga libertad para proceder de acuerdo al caso y lo segundo porque a veces resulta útil contar con ideas o sugerencias ya ensayadas por otros para crear a partir de ellas. Nosotros llenamos dicho espacio con los detalles de la teoría de especificación curricular y el trabajo doctoral de Cuesta (1997) y sus tres “historias”.

Un aspecto que podríamos citar como limitación de esta teoría para explicar la diversidad de realidades escolares existentes es que da la impresión de que asume que el proceso de transposición didáctica del saber tiene un rumbo o trayectoria definida (aunque no creemos que sea su objetivo hacerlo). Aunque la caracterización de dicha trayectoria y sus consecuencias resulten de un trabajo empírico-etnográfico, no podemos suponer que siempre será así pues las características de las sociedades, sistemas educativos, políticas públicas, aulas, materiales, docentes y estudiantes mutan y son diversos. Y dado que el proceso de transposición didáctica depende de los contextos específicos donde sucede, no podemos esperar resultados similares a contextos distintos. ¿O sí? Esto es claramente algo sobre lo que la investigación y discusión antropológicas deben avanzar.

En íntima relación con las teorías expuestas y el concepto de apropiación, usamos la definición específica y operativa de conocimiento escolar que utiliza Candela (2005) en sus trabajos antropológicos; se trata de aquello que se genera y expresa efectivamente en las prácticas cotidianas del aula, lo que incluye la dimensión metodológica. Pero más allá de este paraguas conceptual, no asumimos todos los componentes que usa la autora para caracterizar el conocimiento escolar. Recorrimos algunos otros trabajos empíricos y tomando en cuenta nuestro objeto de estudio específico, el conocimiento *histórico* escolar, construimos nuestra propuesta que contiene cinco dimensiones (bases teóricas subyacentes, valores o “contenido formativo”, vinculación con la actualidad, estrategias didácticas y dinámica de la interacción), agrupadas bajo dos “lógicas”, del contenido y de la actividad.

El concepto de conocimiento escolar usado y esta idea de dos “lógicas” que se vinculan en el proceso educativo fueron herramientas teóricas muy potentes e

importantes para nuestro trabajo. La primera (conocimiento escolar) tiene como principales fortalezas su apertura, pues permite operativizar el concepto según el caso, y el énfasis que otorga a la dimensión metodológica, que lleva a los investigadores a concebir las prácticas y diálogos del aula como espacios privilegiados de construcción del saber que se investiga. La potencialidad de la segunda (lógica del contenido y la actividad) radica en que permite ordenar y analizar los datos empíricos en el marco de dos ámbitos cuya naturaleza es distinta, pero funcionan vinculada y simultáneamente. Si volviéramos a hacer una investigación como ésta de seguro volveríamos a ambas herramientas teóricas, aunque revisaríamos las dimensiones planteadas a la luz de la nueva información empírica.

Lo que sí echamos en falta en la presente investigación es una entrada al ámbito más informal o privado del aula; nos referimos centralmente a las conversaciones de los estudiantes entre sí y a sus caracterizaciones privadas orales del saber enseñado (pues escuchamos sólo lo que dijeron en el ámbito público del aula), que también lo van moldeando. Además, si pudiéramos hacer una investigación que amplíe ésta nos inclinaríamos por averiguar el por qué de ciertos modos o formas de apropiación del conocimiento en el aula. En otras palabras, nos preguntaríamos por los factores que influyen las distintas acciones mediante las cuales docentes y estudiantes usan, gestionan, enseñan y aprenden el conocimiento histórico (y seguramente requeriríamos de teorías explicativas adicionales para responderlo).

A modo de cierre y reapertura.

Luego de haber dedicado tanta cabeza y cuerpo a la presente tesis, ¡finalizarla pareció más difícil que implementarla! Pero a estas alturas no queda más que reconocer sus limitaciones, valorar sus hallazgos e intentar llevar a cabo en el futuro algunas de las recomendaciones que hemos propuesto para el trabajo educativo e investigativo.

Creemos que resulta imprescindible volver a pensar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva crítica como promueven la educación popular latinoamericana, desde fuera del sistema educativo, y grupos de académicos y docentes como la Federación Icaria en España, dentro de éste. Sobre ellos hay que volver, a ellos hay que acercarse. No para encontrar recetas de pedagogía sino para profundizar nuestro entendimiento de los múltiples factores que influyen en nuestra acción educativa y para

ponerla en perspectiva histórica, así como para plantear e implementar transformaciones radicales a nuestro sistema de enseñanza de tan dudosa reputación.

Reflexionar los fines de la enseñanza de la historia más allá de la *cívica patrioter* es una de nuestras tareas más urgentes, así como seguir estudiando de manera crítica “las claves que rigen la producción del conocimiento histórico en el medio escolar” (Cuesta, 1997: 618). Todo con el fin de construir nuevas maneras de relacionarnos entre los sujetos y con nuestros saberes. En este sentido,

“La Historia escolar ha de ser imaginada como parte de un proyecto social de futuro. Nuestro lugar de actuación y de crítica se sitúa entre lo existente (las disciplinas como saber cosificado) y lo deseable (las disciplinas como conocimiento emancipador), en ese espacio se propugna un estudio de la Historia orientado a la comprensión de problemas sociales del pasado y del presente, con vistas al discernimiento de sus causas y a la búsqueda de la superación de los obstáculos que impiden una mejora en la vida de los seres humanos” (Cuesta, 1997: 619).

Más allá de cerrar una tesis, queremos abrir un camino de diálogo y trabajo personal, grupal, masivo, para volver sobre estos temas y comprometernos con la educación desde el ámbito de los estudios sociales. Cambiar instituciones, lógicas y prácticas vinculadas a la enseñanza de la historia social en la escuela no es para nada sencillo, pero la apuesta vale la pena pues, como advierte Savater, “Si no somos corresponsables del pasado, tampoco tendremos derecho a reclamarnos legítimos propietarios del futuro”. Y eso queremos ser.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea (2004). "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación* N° 34/3: 1-11.
- Anderson, Benedict (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanesian (1983) [1968, inglés]. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Arcos, Carlos (2008). "Política pública y reforma educativa en el Ecuador". En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, Carlos Arcos y Betty Espinosa (coord.): 29-63, Quito: FLACSO.
- Ávila, Rosa, Pilar Rivero y Pedro Domínguez (coord.) (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ayala Mora, Enrique (2011) *Texto para estudiantes. Estudios Sociales 7*. Quito: Corporación Editora Nacional, Ministerio de Educación
- Bernstein, Basil (2001) [1973]. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control, Vol. IV*. España: Paideia, Morata.
- Bernstein, Basil (1985) "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", *Revista colombiana de Educación* N° 15: 47-74.
- Bertely Busquets, María (1992). "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua" *Revista Nueva Antropología*, Vol. XII, N° 42: 101-120.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1998) [1977]. *La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara: México.
- Bourdieu, Pierre (2010) [1980, francés]. *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brandi, Lia Stella (dir.), Nelly Filippa, Josefa Berenguer, Elizabeth Schiattino, Blanca Benítez y Marcela Martín (2006) *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brugnoni, Silvia (2011). "Encuentros y desencuentros entre los niños y la Historia Argentina. Saberes y estrategias vinculados al tratamiento del 25 de mayo en el Nivel Inicial". Tesis de Maestría, FLACSO Argentina.
- Bustos, Guillermo (1997). "Hacia una nueva enseñanza de la Historia". *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 11: 101-110.
- Candela, Antonia (1990). "Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria". *Investigación en la Escuela* N°11: 13-23
- Candela, Antonia (1991). "Argumentación y conocimiento científico escolar". *Infancia y Aprendizaje* N°55: 13-28.
- Candela, Antonia (1999). "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 4, N° 8: 273-296.
- Candela, Antonia (2005) [1995] "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En *La escuela cotidiana*, Elsie Rockwell (Coord.): 173-197. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cardelli, Jorge (2004). "Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard". *Cuadernos de Antropología Social* N° 19: 49-61.
- Chevallard, Yves (1998) [1985, francés]. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comenius, Juan Amos (1998) [1630]. *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cuesta, Raimundo (1997). "El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)". Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.
- Cuesta, Raimundo (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Versión electrónica. Edición original en Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- Díez Palomar, Francisco (2005). "La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: un modelo dialógico". Disertación doctoral, Universidad de Barcelona.
- Edwards, Verónica (1988) "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación" *Revista Temas Universitarios* Vol. 12: 49-62.
- Edwards, Verónica (2005) [1995] "Las formas de conocimiento en el aula". En *La escuela cotidiana*, Elsie Rockwell (Coord.): 145-172. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisenhart, Margaret (2001). "Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and Their Implications for Research on Teaching". En *Handbook of Research on Teaching 4th Edition*, Richardson (Ed.): 209-225. Washington: American Educational Research Association.
- Eisner, Elliot (1994) [1979]. "The three curricula that schools teach". En *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*: 87-107. New Jersey: Prentice Hall.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1983). "Escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos* N° 37: 70-80.
- Foucault, Michel (2002) [1975, francés]. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franzé, Adela (2007). "Antropología, educación y escuela. Presentación". *Revista de Antropología Social*, Vol. 16: 7-20.
- Freire, Paulo (2005) [1970, portugués]. *La pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Fuentes Moreno, Concha (2006). "Concepciones de los alumnos sobre la Historia". *Educación EM Revista* Vol. especial: 219-239.
- Geertz, Clifford (2005) [1973, inglés]. *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, Anthony (2008) [1990]. *Consecuencias de la modernidad*: Sección I. España: Alianza Editorial.
- Godard, Henry (1988). *Quito, Guayaquil: Evolución y consolidación en ocho barrios populares*. Quito: IFEA, CIUDAD.
- Gómez, Miguel Angel (2005). "La transposición didáctica: Historia de un concepto". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. 1: 83-115.
- González, M. Inmaculada (1993). "La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos". Tesis Doctoral, Universitat de Lleida.

- Grinberg, Silvia, Esther Levy e Ismael Rodrigo (2009). "Debates curriculares". En *Pedagogía, Currículo y subjetividad*, Silvia Grinberg y Esther Levy: 53-87. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, Cuadernos Universitarios.
- Heller, Agnes (1991) [1970]. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Eds. 62.
- Henríquez, Rodrigo y Joan Pagés (2004). "La investigación en didáctica de la Historia". En *Educación XXI (UNED)* N°7: 63-83.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Callado y Pilar Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Perú: Mc Graw Hill Educación.
- Jackson, Phillip (2001) [1968, inglés]. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata y Paideia.
- Lahire, Bernard (2002). "Campo, fuera de campo, contracampo". *Colección Pedagógica Universitaria* N° 37-38: 1-37.
- Landázuri Camacho, Carlos (1993). "Didáctica de la Historia: Algunas ideas prácticas para una clase activa". *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 4: 117-124.
- Levinson, Bradley, Etelvina Sandoval-Flores y María Bertely-Busquets (2007) "Etnografía de la educación. Tendencias actuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* N° 34, Vol. 12: 825-840.
- López y Mota, Ángel (coord.) (2003). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje. Didáctica de las ciencias histórico-sociales, tecnologías de la información y comunicación. La investigación educativa en México 1992-2002*. N. 7, Tomo II, Parte I. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lorenz, Federico (2004) "'Tómala vos, dámela a mí'. La noche de los lápices: el deber de la memoria y las escuelas". En: Elizabeth Jelin y Federico Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*: 95-129. Madrid: Siglo XXI.
- McKernan, James (2008) [1999]. *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Mena, Claudio (1998). "Por qué y cómo enseñar historia". *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 13: 157-163.
- Merchán, Javier (2002). "El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo". *Didáctica de las Ciencias Sociales* N°1: 41-54.
- Merchán, Javier (2007). "El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* N° 21: 33-51.
- Ministerio de Educación (ME) (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Muratorio, Blanca (2005). "Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia". *Íconos* N° 22: 129-143.
- Narodowski (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Paz y Miño Cepeda, Juan (2009). "Una 'Historia de Guayaquil' ante el tribunal de la Historia del Ecuador". Disponible en http://the.pazymino.com/HISTORIA_Guayaquil.pdf (Revisado el 20/08/2012).
- Paz y Miño Cepeda, Juan (2012). "Uso político de la historia". *El Telégrafo*, enero 30, Editoriales. Disponible en http://www.telegrafo.com.ec/?option=com_zoo&task=item&item_id=28182&Itemid=29 (Revisado el 20/08/2012).

- Prats, Joaquim (2003). "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". En *História & Ensino Revista de Laboratório de Ensino de História/UEL* Vol. 6.
- Rival, Laura (1996). *Hijos del sol, padres del jaguar, los Huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya-Yala.
- Rockwell, Elsie (1991). "Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase". *Infancia y Aprendizaje* N° 55: 29-43.
- Rockwell, Elsie (1996). "Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico". En *The Cultural Production of the Educated Person*, Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (Eds.): 301-324. Albany: State University of New York Press.
- Rockwell, Elsie (2005a) [1995]. "De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela". En *La escuela cotidiana*, Elsie Rockwell (Coord.): 198-122. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2005b) [1995]. "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". En *La escuela cotidiana*, Rockwell (Coord.): 13-57. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2005c). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*: 28-38. México: Pomares.
- Rockwell, Elsie (2006) [1997]. "La dinámica cultural en la escuela". En *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Amelia Álvarez (Ed.): 21-38. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Rockwell, Elsie (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (1983). "La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica". *Revista Colombiana de Educación* N° 12: 33-51.
- Rodríguez, Gaby y Mónica Gavela (2011) *Cuaderno de trabajo para estudiantes. Estudios Sociales 7*. Quito: Corporación Editora Nacional, Ministerio de Educación.
- Ruiz Olabuénaga, José (1999) "La observación" en *Metodología de la Investigación Cualitativa*: 125-164. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Quiroz, E., Rafael. (1991). "Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria". *Infancia y Aprendizaje* N° 55: 45-58.
- Salazar, Ernesto (1991). "El Texto Ecuatoriano ¿un instrumento obsoleto?". *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 1: 87-89.
- Samaniego, Juan (1992). "Algunas reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias sociales". *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 2: 135-139.
- Taboada, Eva (1999). "El papel de la investigación educativa en la transformación de la enseñanza de la historia". *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 13: 141-156.
- Terán, Rosemarie (2004). "La Enseñanza de la Historia en la Educación Básica". *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 20: 141-152.
- Sáin, Marcelo (2007), *Notas de ciencia política. Esbozo de una sistemática social de la política*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Spindler, George (2007) [1987]. "La transmisión de la cultura". En *Lecturas Antropológicas para educadores*, Honorio Velasco, Javier García y Ángel Díaz: 205-241. Madrid: Trotta.

- Tenti Fanfani, Emilio (2004). *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Terigi, Flavia (2004) [1999]. *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Valls, Rafael (1999). “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* N°18: 169-190.
- Varios (1999). “Los historiadores del Ecuador al país. Manifiesto el Congreso Ecuatoriano de Historia `98”. *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 13: 137-139.
- Wilcox, Kathleen (2007) [1982]. “La etnografía como una metodología”. En *Lecturas Antropológicas para educadores*, Honorio Velasco, Javier García y Ángel Díaz: 95-126. Madrid: Trotta.
- Wolcott, Harry (2007) [1974]. “El maestro como enemigo”. En *Lecturas Antropológicas para educadores*, Honorio Velasco, Javier García y Ángel Díaz: 243-258. Madrid: Trotta.
- Zaragoza, Gonzalo (1995). “La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente”. *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* N° 7: 131-143.

DOCUMENTOS

- Andes (2012). “El Gobierno salda una deuda histórica y confiere grado de General, post mortem, al revolucionario Eloy Alfaro”, sección: Política, mayo 2012. Disponible en <http://andes.info.ec/pol%C3%ADtica/2951.html> (Revisado el 20/08/2012).
- El Comercio (2011). “La religión sería una opción escolar”, sección: Sociedad, febrero 2011. Disponible en http://www.elcomercio.com/sociedad/religion-opcion-escolar_0_426557396.html (Revisado el 13/07/2012).
- El Diario (2012). “Opositores rechazan uso político de Eloy Alfaro”, sección: Política, junio 2012. Disponible en <http://www.eldiario.com.ec/noticias-manabi-ecuador/232076-opositores-rechazan-uso-politico-de-elyo-alfaro/> (Revisado el 20/08/2012).
- El Universo (2012). “Tataranieto de Alfaro: 'Revolución Ciudadana' no tiene ideología”, sección: Política, enero 2012. Disponible en <http://www.eluniverso.com/2012/01/29/1/1355/tataranieto-alfaro-revolucion-ciudadana-tiene-ideologia.html> (Revisado el 20/08/2012).
- Hoy (2009). “Libro escolar: nueva pugna entre Correa y Nebot”, sección: Política, julio 2009. Disponible en <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/libro-escolar-nueva-pugna-entre-correa-y-nebot-360484.html> (Revisado el 20/08/2012).
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Publicada en Registro Oficial el 31 de marzo del 2011.

OBSERVACIONES DE AULA REFERIDAS

Aula A	Aula B	Aula C
15 mayo, 2012	15 mayo, 2012	16 mayo, 2012
22 mayo, 2012	22 mayo, 2012	29 mayo, 2012
24 mayo, 2012	24 mayo, 2012	21 junio, 2012
28 mayo, 2012	29 mayo, 2012	26 junio, 2012
5 junio, 2012	5 junio, 2012	2 julio, 2012
18 junio, 2012	22 junio, 2012	
19 junio, 2012	29 junio, 2012	
	3 julio, 2012	